الفروق بين الذكاء الانفعالي بسلوك التنمّر لدى طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة عكا

إعداد الطالب

محمد حسن مصطفى بكري

إشراف الدكتور

فتحي جروان

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير علم النفس التربوي /تخصص علم النفس النمو والتعلم

كلية الدراسات التربوية

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

2010\2009

التفويض

أنا محمد حسن مصطفى بكري أفوّض جامعة عمان العربية للدراسات العليا بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم: محمد حسن مصطفى بكري

التوقيع:

التاريخ: 15 / 2 / 2016

قرار لجنة المناقشة

نوقشت رسالة الماجستير للطالب: محمد حسن مصطفى بكري بتاريخ: 2010/2/1

وعنوانها: " الفروق بين الذكاء الانفعالي بسلوك التنمّر لدى طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة عكا".

وقد أجيزت بتاريخ: 2010/2/14

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الدكتور سامي ملحم	رئيساً	....
الدكتور فتحي جروان	عضوا ومشرفا مشاركاً	....
الأستاذة الدكتورة نايفة القطامي	عضواً	....

الإهـــــــــــداء

بسم الله الرحمن الرحيم

" وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا إما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما فلا تقل لهما أفٍ ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما"

"واخفض لهما جناح الذل من ألرحمه وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا"

" سورة الإسراء،24،23"

إلى روح الحنون، حبيبي ومعلمي ورفيقي أبي، حسن أبو سامي، الذي ناضل طوال عمره من أجلنا ومن أجل الوطن، رحمه الله، وأدخله فسيح جناته

إلى سيدة النساء أمي فاطمة، الحنونة العطوفة المربية التي نالت مرتبة شرفٍ في عائلتها، حفظها الله لنا وأدامها

إلى عائلتي الحبيبة، لطالما أرشدتموني إلى الصلاح والعلم وكنتم ومازلتم خير عائلة تسعى إلى النجاح والتفوق

شكر وتقدير

نحمد الله تعالى حمداً كثيراً ونشكره على نعمه، ونصلي ونسلم على رسول الله محمد بن عبد الله وعلى آله صحبه أجمعين ....

أتقدم بخالص الشكر والامتنان إلى المشرف الدكتور فتحي جروان على تعاونه معي لإنهاء الرسالة وتقديمها على هذا الوجه.

كما وأتوجه بالشكر الجزيل إلى جميع الأساتذة الأفاضل من جامعة عمان العربية للدراسات العليا على ما قدموه من علم لنا.

ونشكر جميع من أسهم في إكمال هذه الرسالة، وأعطف بشكر مماثل على مجلس البعنة المحلي ومديري المدارس على تعاونهم معي في توزيع المقاييس للرسالة.

ولا ننسى من شكري الدكتور امجد أبو جدي على تعاونه الدؤوب معي.

الباحث

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

ملخص الدراسة

الفروق بين الذكاء الانفعالي بسلوك التنمّر لدى طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة عكا

إعداد الطالب

محمد حسن مصطفى بكري

إشراف الدكتور

فتحي جروان

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الذكاء الانفعالي وسلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة عكا، من حيث التعرف على بعض المتغيرات ذات الأثر في هذا السلوك كمتغير الجنس والصف الدراسي ومستويات الذكاء الانفعالي.

وقد شملت عينة الدراسة (238) طالبا وطالبة، قام الباحث باختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من إجمالي مجتمع الدراسة الذي تكون من (627) طالبا وطالبة،حيث بلغ عدد الذكور (139) طالبا، وبلغ عدد الإناث (99) طالبه، واقتصرت العينة على الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية في محافظة عكا .

لقد استخدم الباحث مقياسي الذكاء الانفعالي لبار-أون وسلوك التنمر اللذين تم تحكيمهما وتطبيقهما على عينة الدراسة، بعد التحقق من صدق المقياسين وثباتهما في مجتمع الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود مظاهر وأشكال كثيرة ومتعددة لسلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة عكا. واتضح أيضا من خلال النتائج أن مستوى الذكاء الانفعالي منخفض لدى(14.3%) من أفراد عينة الدراسة ، وأن مستوى الذكاء الانفعالي متوسط لدى

(71%) من أفراد عينة الدراسة ، وأن(14.7%) فقط من أفراد عينة الدراسة لـــديهم مـــستوى ذكاء انفعالي مرتفع.

وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في الذكاء الانفعـــالي لـــدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا تعزى إلى متغير الجنس، كما لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا تعزى إلى متغيـــر المستوى الدراسي، وأظهرت أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في سلوك التنمر لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا تُعزى إلى متغير الجنس، كما لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في سلوك التنمر لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا تعـــزى إلـــى متغيـــر المستوى الدراسي. وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات؛ أبرزها دراسة الفروق بين وسائل الإعلام وسلوك التنمر، ومن توصيات الباحث بناء دراسة حول الفروق بين التنشئة الأسرية وسلوك التنمر.

Abstract

The Differences between Emotional Intelligence and Behavior of bullying in Primary School Students in the Province of Acre.

Prepared by

Mohammad Hasan Mustafa Bakri

Supervision

Dr. Fathi Jarwan

This study aimed to investigate the relationship between emotional intelligence and bullying behavior in primary school students in the Province of Acre and recognize some variables effect on this behavior such as the gender variable, and grade levels of emotional intelligence.

The study sample included (238) Students – (males and females). The researcher selected them randomly from the total population of the study which consisted of (627) Students – males and females. The number of males was (139) students, and the number of females was (99) students. The students were selected from the fifth and sixth grade of the primary schools in the Province of Acre.

The researcher used the emotional intelligence scale for Bar-On, and the behavior of bullying scale that were verified and applied to the study sample.

The study results showed the presence of many manifestations and forms of bullying behavior among primary school students in the Province of Acre. It was clear through the results that the level of emotional intelligence was low with a percentage of 14.3% of the study sample and the level of emotional intelligence was average with a percentage of 71% of the study sample, while 14.7% of the study sample had a high level of emotional intelligence. The study showed that there were no statistically significant differences in emotional intelligence among the elementary school students due to the gender variable. The results also showed that there were no statistically significant differences in emotional intelligence among elementary school students due to the study level variable, and that there were no statistically significant differences in the behavior of bullying among elementary school students due to the gender variable. In addition there were no statistically significant differences in the behavior of bullying elementary school students due to the study level variable.

These results provided a set of recommendations most important of which are the the relationship between the media and the bullying behavior, and the relationship between family and behavior of bullying.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

المقدمة:

تظهر لدى أطفال المرحلة الابتدائية من الصف الخامس والصف السادس أشكال مختلفة من السلوك. ويعد سلوك التنمر من السلوكات التي تنتشر لدى الأطفال في المدارس الابتدائية انتشارا خفيا عن المعنيين والمختصين بالمدارس، ومن أشكاله: العدوان البدني أو اللفظي المتكرر، أو قد يجري استفزاز الطفل حول خصائصه البدنية أو السخرية منهم، أو الاستيلاء على حقوقهم وممتلكاتهم(قطامي ،والصرايرة،2009).

كما وتشهد الألفية الثالثة تزايداً ملحوظاً في السلوك غير العادي الذي يتناقض مع عادات وتقاليد المجتمع في تنوع هذه السلوكات وانتشارها وزيادة فيها. ونلاحظ أن هذه المظاهر السلوكية تظهر في مراحل عمرية مبكرة بعكس بقية المظاهر السلوكية الأخرى(مصطفى،2007).

بعض الدراسات تؤكد مدى الآثار السلبية التي تبقى في ذاكرة الطفل وتؤثر في صحته النفسية على المدى البعيد، نتيجة تعرضه للتنمر، وتشير النتائج إلى تعرض بعض الأطفال في مرحلة ما من حياتهم المدرسية للتنمر، وغالباً ما يخفي الأطفال عن الأهل معاناتهم بسبب شعورهم بالخجل، فهم لا يريدون أن يوصفوا بالضعف.

ويتصف الأطفال الذين يمارسون التنمر بمجموعة من الخصائص الشخصية والنفسية والسلوكية، منها : السعي إلى إثبات الذات، التمتع بالقوة الجسدية التي تفوق ضحاياهم، يواجهون صعوبة في تطبيق القوانين، يُظهرون قوتهم أمام الآخرين ولا يشعرون مع الآخرين.

ولعل مجموعة هذه الصفات تشير إلى انخفاض مستويات الذكاء الانفعالي لدى الأطفال المتنمرين، إذ يشير الذكاء الانفعالي إلى قدرة الفرد على إدراك انفعالاته النفسية للوصول إلى تعميم ذلك الانفعال ليساعده على التفكير، وفهم ومعرفة انفعال الآخرين، بحيث يؤدي إلى تنظيم وتطوير النمو الذهني المتعلق بتلك الانفعالات. حيث نجد هذه الخصائص متدنية لدى الأطفال الذين يمارسون سلوك التنمر (قطامي،والصرايرة،2009).

وبشكل عام يبدو أن الدراسات التي تناولت التنمر قليلة إلى حد كبير، وبخاصة في البيئات العربية، وإن ما توافر من تلك الدراسات كان على شكل دراسات وصفية، هدفت إلى التعرف على نسبة انتشار تلك الظاهرة بين طلبة المدارس الأساسية، ولم يعثر الباحث على دراسات حاولت الربط بين سلوك التنمر من جهة والصفات والخصائص النفسية من جهة أخرى، وتحديداً الذكاء الانفعالي؛ لذا جاءت فكرة الدراسة الحالية والتي هدفت إلى الربط ما بين سلوك التنمر من جهة، والذكاء الانفعالي من جهة أخرى.

مشكلة الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق بين الذكاء الانفعالي بسلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة عكا.

أسئلة الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة عن سؤال الدراسة ألا وهو هل توجد فروق بين الذكاء الانفعالي وسلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة عكا، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مدى انتشار سلوك التنمر لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا؟
- ما مستويات الذكاء الانفعالي لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا ؟
- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا تُعزى إلى متغير الجنس أو المستوى الدراسي؟
- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في سلوك التنمر لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا تُعزى إلى متغير الجنس أو المستوى الدراسي؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما تسعى إلى تحقيقه ، وهو الكشف عن الفروق بين الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من محافظة عكا. ويمكن الحديث عن أهمية هذه الدراسة من حيث :

1- الأهمية النظرية :

تبرز أهمية هذه الدراسة من حيث إنها تلقي الضوء على واحدة من الظواهر الحيوية، والتي بدأت تنتشر في مدارس التعليم العام، ألا وهي سلوك التنمر. إلى جانب ذلك فان الدراسة الحالية تهدف إيجاد الفروق مابين الذكاء الانفعالي وسلوك التنمر، حيث يبدو أن الدراسات السابقة في حدود علم الباحث حول هذا الموضوع قليلة، مما يعطي أهمية لهذه الدراسة في المجال النظري.

2- الأهمية التطبيقية:

تنبع أهمية الدراسة من كونها تفتح مجالا أمام بحوث مستقبلية باستخدام أدوات الدراسة، وإدخال متغيرات أخرى ، كذلك فانه من المتوقع أن تفيد عدد من الجهات من نتائج الدراسة الحالية، لعل من أبرزها المعلمين والمرشدين، والإداريين في المجال التربوي، والأهالي، لما لمتغيرات الدراسة من تأثير واضح على الأداء الأكاديمي للطلبة.

تعريف المفاهيم اصطلاحاُ واجرائياً:

1- سلوك التنمر :

- نظريا: يعرف بأنه سيطرة فرد أو مجموعة على فرد آخر، بهدف ممارسة السلطة والسيادة عليه، حيث يكون عند الأفراد المعتدين الذين هم أقوى من الضحية المستضعفة وقد يتضمن ذلك إيذاء لفظياً كالتلفظ بكلمات مزعجة للآخرين أو الاستهزاء بهم ونعتهم بألقاب تزعجهم، أو إيذاء جسدياً كالركل أو الدفع أو استخدام آلات حادة مثلاً، أو إيذاء اجتماعي متمثلا بالتجاهل أو الإقصاء بهدف العزل عن المجتمع، وقد يكون هذا التنمر نفسياً مسبباً الأذى النفسي للضحية كالتخوف مثلا (عواد،2009).

- إجرائيا: هو العلامة التي حصل عليها الطالب في مقياس سلوك التنمر الذي استخدم في الدراسة لقياس سلوك التنمر .

2- الذكاء الانفعالي:

- نظرياً : هو نسق من القدرات اللامعرفية، بل مجموعة من الإمكانات والمهارات الانفعالية والاجتماعية التي تؤثر على قدرة الفرد ليتكيف مع متطلبات البيئة المحيطة(الشحروري،2007).
- إجرائيا:هو العلامة التي حصل عليها الطالب في مقياس الذكاء الانفعالي ل بار-اون.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على :

- طلبة المدارس الابتدائية ذكورا وإناثا في محافظة عكا في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2009-2010.
- طلبة الصفوف الخامس والسادس في المدارس الابتدائية في محافظة عكا.
- طلبة المدارس الابتدائية ذكورًا وإناثا في قرية البعنة التابعة لمحافظة عكا.
- مقياسين: الأول مقياس الذكاء الانفعالي ل بار-اون الذي تمت ترجمته في دراسة الشحرور(2007)، الثاني مقياس الطفل المتنمر الذي اخذ من دراسة الصرايرة (2007).

الفصل الثانـي

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري

مفهوم الذكاء الانفعالي:

شهدت السنوات الأخيرة من القرن العشرين تحولات هامة في مجال بحوث الذكاء والقدرات العقلية، صاحبها ظهور نظريات مغايرة للنظرة التقليدية البعد للذكاء البشري باعتباره عاملاً عاماً يفسر القدرات البشرية المختلفة ،ومعظم ألوان السلوك المؤدية إلى التفوق والموهبة والنجاح في الحياة بشكل عام، فكانت نظرية الذكاءات المتعددة Theory of multiple intelligences ومن ثم النظريات التي صاحبتها وتلتها كنظرية "الذكاء الانفعالي" emotional intelligence (التي أعطاها دانيال جولمان وزملاؤه شكلها المتعارف عليه في الوقت الراهن)، وما تلا ذلك من تصورات نظرية تبرهن على وجود علاقة إيجابية بين كل من الجانب الانفعالي والجانب المعرفي، يظهر تأثيرها على الشخصية الإنسانية بأكملها في تكاملها وتخيلاتها ونظرتها وتعاملها مع العالم.

الوصول إلى تعريف الذكاء الانفعالي وتحديد طبيعته وأبعاده في صيغته الحالية، دون التناول الموجز لنشأة وتطور هذا المفهوم، ويمكن في هذا الإطار القول إن أول ظهور لمصطلح الذكاء الانفعالي في المجال الأكاديمي كان 1983، عندما كتب (Paynt,1983) رسالة دكتوراه في الولايات المتحدة، يحمل عنوانها بشكل صريح مصطلح " الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence" ، ثم سرعان ما طرح هذا المصطلح في الدوريات العلمية المتخصصة من خلال أعمال كل من ماير وسالوفي (Mayer & Salovey,1993) ، اللذين

كرسا جهدهما لمحاولة تطوير عملية قياس الفروق بين قدرات الأشخاص في مجال فهم وإدارة الانفعالات. وقد وجدا أن بعض الأفراد لديهم قدرة أفضل من الآخرين في التعرف على انفعالاتهم الذاتية وتحديدها ، والتعرف على انفعالات الآخرين وتحديدها ، وحل المشكلات التي تتضمن موضوعات ذات طابع انفعالي. وقد انتهيا إلى صياغة اختبارين لقياس ما أسمياه " الذكاء الانفعالي"، وبسبب اقتصار طرحهما لأعمالهما في المجال أو المجتمع الأكاديمي لم يكتب لاسميهما أو لنتائج بحوثهما الشهرة أو الانتشار. وفى سنة 1995 لمع اسم (دانيال جولمان Daniel Goldman) لجعله مصطلح الذكاء الانفعالي معروفاً ومتداولاً على ألسنة العامة وليس حكراً على الدوائر الأكاديمية المتخصصة، نظراً لتوجهه بكتاباته إلى وسائل الإعلام المختلفة، وقد بدأ في عام 1994 التخطيط لكتابه المؤلف بعنوان " التنوُّر الانفعالي" Emotional Literacy ، ولكي ينجز هذا الكتاب قام بزيارات متعددة للمدارس للوقوف على البرامج التي تستخدم في التربية أو التنوير الانفعالي. وقد قرأ أيضاً الكثير مما كتب في مجال الانفعالات بشكل عام، إلى أن قرأ أعمال ماير وسالوفى، فقرر تغيير اسم هذا المؤلف ليصبح (الذكاء الانفعالي) الذي نشر عام 1995 مصحوباً بضجة إعلامية كبيرة(جولمان،2000).

وفي عام 1988 قام "بار–اون" بتطوير مفهومه عن الذكاء الانفعالي في مجال الصحة النفسية والسمات العقلية، واستخدم لفظ نسبة وقيمة الذكاء لوصف نموذجة الخاص بتقييم الكفاءات الوجدانية والاجتماعية(حسين،حسين،2006).

وقد تعددت تعريفات الذكاء الانفعالي في ظل غموض عام ما يزال يحيط بهذا المفهوم، ويمكن تناول أهم التعريفات على النحو التالي:

تعريف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey,1993).

الذكاء الانفعالي مجموعة من المهارات تمكن الفرد من :

- التقدير والتعبير الدقيق عن الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين.
- التنظيم الفعال للانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين.
- توظيف واستخدام الانفعالات لإثارة دافعية الذات للتخطيط وإنجاز الأهداف.

بعد ذلك قام الباحثان بتطوير وتعديل التعريف السابق بهدف تحديد أبعاد محددة للذكاء الانفعالي ووضع أداه لقياسه ، ويعرفان الذكاء الانفعالي في هذا الصدد بأنه :"القدرة على تقييم الانفعالات والاستجابة لها والتمكن من :

- التفكير الدقيق فيها.
- فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية بشكل عام.
- التنظيم الفعال للانفعالات، بهدف ترقية التطور العقلي والانفعالي (Mayer & Salovey,1993)

وفي إطار هذا التعريف وضعا أداه لقياس الذكاء الانفعالي أطلقا عليها اسم مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل The Multifactor emotional intelligence scale (MEIS(tm) يحوي أربعة محاور للذكاء الانفعالي هي :

1. التعرف على الانفعالات وتحديدها Identifying emotions

ويتمثل في القدرة على إدراك الحالة الانفعالية للذات وللآخرين من خلال بعض المؤشرات السلوكية.

2. توظيف أو استخدام الانفعالاتUsing emotions

ويتمثل في القدرة على تخليق أو توليد الانفعالات، ومعرفة المبررات التي تكمن وراءها.

3. فهم الانفعالات Understanding emotions

ويتمثل في القدرة على فهم الانفعالات المركبة، ومعرفة ما يعرف بسلسلة الانفعالات وكيفية تغير الانفعالات من موقف إلى آخر.

4. إدارة الانفعالات Managing emotion

وتتمثل في القدرة التي تسمح للفرد ضبط الانفعالات الذاتية مع الآخرين.

تعريف دانيال جولمان (Goleman,1995):

يعرف جولمان الذكاء الانفعالي: بأنه مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من الحياة بصورة أكثر فعالية، ويتضمن الوعي الذاتي والتحكم في الاندفاعات، والمثابرة والحماس والدافعية الذاتية والتعاطف واللياقة الاجتماعية. ويعرف الذكاء الانفعالي في موضع آخر بأنه: " القدرة على إدراك الفرد لمشاعره واستخدام هذه المشاعر لاتخاذ القرارات الصائبة في الحياة، والقدرة على التعامل مع الضغوط والتحكم في الدوافع والانفعالات، والقدرة على إثارة الحماس في النفس والمحافظة على روح الأمل والتفاؤل متى فشل الإنسان في تحقيق أهدافه، والقدرة على التعاطف مع الآخرين ومعرفة ما يدور داخلهم مع القدرة على تكوين علاقات اجتماعية تقوم على التعامل مع مشاعر الآخرين وإقناعهم وقيادتهم.

تعريفماير وسالوفي وكارسو (Mayer, Salovey & Caruse, 2000) :

ينص بتعريفهم على أن الذكاء الانفعالي هو القدرة على معالجة المعلومات الانفعالية خاصة، كما يتم تضمينها في إدراك واستيعاب وفهم وإدارة الانفعالات،وفي إطار هذا التعريف طرح (Salovey & Sluyter,2000) تصوراً للمكونات الأساسية للذكاء الانفعالي تتوزع على أربعة محاور أساسية تمثل أبعاد الذكاء الانفعالي وهى :

1. الإدراك والتقييم والتعبير الانفعالي perception/ appraisal and expression of emotion، ويندرج تحت هذا البعد القدرات التالية :

- القدرة على معرفة الانفعالات الذاتية المرتبطة بالحالة البدنية، وبالمشاعر والتفكير.
- القدرة على معرفة انفعالات الآخرين من خـــلال ســـلوكهم وأحـــاديثهم والمظهـــر الخارجي.
- القدرة على التعبير الدقيق عن الانفعالات، والتعبير عن الحاجات المرتبطـــة بهـــذه الانفعالات.
- القدرة على التمييز الدقيق بين الانفعالات المختلفة.

2. التيسير الانفعـــالي للتفكيـــر Emotional facilitation of thinking بمعنـــى تـــأثير انفعالات الفرد بشكل إيجابي على التفكير، ويندرج تحت هذا البعد :

- توجيه الفرد للانتباه للمعلومات المهمة.
- مساعدة الفرد على حسن تقويم الانفعالات وتذكرها.
- إبعاد الفرد عن التشاؤم وتقريبه من التفاؤل وتشجيعه على الالتفات إلى وجهات النظر المتعددة أثناء التصدي لأي حدث أو موضوع .
- حل المشكلات بصورة فعالة ودقيقة في إطار تسهيل الاستدلال العقلي والابتكار.

3. فهم وتحليل الانفعالات والتوظيف الإيجابي للمعلومات الانفعاليـــة : Understanding and analyzing emotions; employing emotional knowledge ، وينـــدرج تحت هذا البعد :

- القدرة على تسمية وتصنيف الانفعالات وإدراك الفروق بين الانفعـــالات والكلمـــات الدالة عليها.
- القدرة على تفسير المعاني المتضمنة في الانفعالات وإدراك العلاقات بينهـــا، مثـــل الحزن أو الأسى يصاحب عادة الخسارة أو الفقد.

- القدرة على فهم الانفعالات المركبة، مثل أن الرهبة انفعـــال مكـــون مـــن الخـــوف والاندهاش.
- القدرة على إدراك إمكانية التحول أو تبدل الانفعالات، كأن يتحول الغضب إلى رضا ، أو الغضب إلى الشعور بالخزي أو العار.

4. التنظيم الدقيق للانفعالات لترقية النمو العقلي والانفعالي Reflective regulation of emotion to promote emotional and intellectual growth ويتضمن هذا البعد:

- القدرة على الانفتاح على الانفعالات وتقبل الانفعالات السارة وغير السارة.
- القدرة على الاندماج أو الابتعاد عن الانفعالات بناء على مدى فائدتها.
- القدرة على رقابة الانفعالات سواء الذاتية أو الخاصة بالآخرين.
- القدرة على إدارة الانفعالات سواء الذاتية أو الخاصة بـــالآخرين، وذلـــك بتعـــديل الانفعالات السلبية، وتدعيم الانفعالات الإيجابية دون كبت أو تضخيم.

وعرف عثمان (2001) الذكاء الانفعالي:

بأنه القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها وفق انفعـــالات الآخـــرين والتعامل في الموقف الحياتية.

أما السفاريني (2006) فقد عرف الذكاء الانفعالي:

بأنه التعامل الايجابي مع النفس ومع الآخرين. وقدرة الشخص على ضبط نفسه والتحكم بذاته في جميع الظروف.

الاتجاهات النظرية في الذكاء الانفعالي:

قام عالم النفس Thorendike بتحديد جانب من جوانب الذكاء الانفعالي أسـماه الـذكاء الاجتماعي(Social Intelligence) وعرّفة بأنه القدرة على فهم الآخـرين وإدارة العلاقـات الإنسانية والتصرف بها بحكمة(Goleman,1998).

وفي عام 1983 طّور العالم هوارد جاردنر(Haward Gardner) نظريـة الـذكاءات المتعددة، وتضمن نموذجه للذكاءات المتعددة نوعين من الذكاء هما : الذكاء الذاتي الشخـصي (Intrapersonal) والذكاء الاجتماعي(Interpersonal) وكان لجاردنر دور مهم في إثـارة وبعث الاهتمام بالذكاء الانفعالي في علم النفس(Goleman,1995).

وفي عام (1988) قام بار–اون (Bar-On) بالمحاولة الأولى لقياس الذكاء الانفعـالي ، وكان أول من استخدم مصطلح نسبة الذكاء الانفعالي(EQ) ، وذلك قبل شيوع مصطلح الذكاء الانفعـالي، وقبـل أن ينـشر كـل مـن مـاير وسـالوفي نموذجهمـا الأول للـذكاء الانفعالي(Cherniss,2000).

وأضاف جولمان(Golman) أن البيئة الصفية التي لا توفر الأمن الانفعالي للطالب تجعله يشعر بالقلق والغضب والإحباط والتوتر في علاقاته بالآخرين، مما ينعكس على تركيزه على المواقف التعليمية فيقل تحصيله، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى شعوره بالنقص وفقـدان الثقـة بالذات وبقدراته، ويؤثر بالتالي في توافقه ومفهومه عن ذاته الأكاديمية(الجندي،2006).

ويمكن أن نستتشف المخاطر التي تحيق بأبناء اليوم على مستويات أكثر دقة من خـلال المشاكل اليومية التي لم تتفاقم بعد، وتتحول إلى أزمات ملحة. ولعل البيانات الأبرز دلالة فـي هذا الصدد على الإطلاق– والتي تعد بمثابة مؤشر مباشر على هبوط مستوى الكفاءة العاطفية

لدى الأبناء– العينة القومية التي أجريت على الأطفال الأمريكيين من سن سبعة إلى ستة عشر عاما– والتي قارنت حالتهم العاطفية في منتصف السبعينات بحالتهم في أواخر الثمانينات. بناء على تقييم ، وتوصلت إلى نتيجة مفادها أن نقاط القصور عند الأطفال– في المتوسط– قد تركزت في الجوانب المحددة الآتية:

- الانسحاب أو المشاكل الاجتماعية: أي إيثار الوحدة والسرية والعبوس وقلة الطاقة والشعور بالبؤس والاتكالية الواضحة.
- القلق والاكتئاب: الإحساس بالوحدة والمخاوف والقلق والرغبة في بلوغ المثالية والشعور بافتقاد الحب أو الشعور بالعصبية أو الحزن أو الاكتئاب.
- مشاكل الانتباه أو التفكير: العصبية المفرطة التي تحول دون القدرة على التركيز، وتراجع المستوى الدراسي، وعدم القدرة على التخلص من الأفكار السلبية.
- الانحراف أو العدوانية: مصاحبة الأشقياء والكذب والغش وكثرة الشجار، وسوء معاملة الغير، والرغبة في لفت الانتباه ، وتدمير مقتنيات الغير ، وعدم طاعة الوالدين في المنزل والمدرسين في المدرسة– أي التمرد المنزلي والمدرسي– والاتسام بالعناد والتقلب المزاجي والإفراط في الحديث وإثارة حنق الغير والاتسام بالعصبية والمزاج الحاد(جولمان،2008).

مفهوم التنمر(Bullying Concept):

بدأ الاهتمام بدراسة سلوك التنمّر في السبعينيات من القرن الماضي، وقد تزايدت الدراسات الأجنبية حول هذا الموضوع، وبعدها وضعت البرامج الوقائية المتعددة للتخلص من هذا السلوك في العديد من الدول، فقد طرح في الاتحاد الأوروبي المشروع التعاوني للتخلص من التنمر، وفي اليابان وضع دليل خاص بإدارة الأزمات يوزع على المدارس، بينما أطلقت في أميركا الحملة الوطنية للتوعية ضد التنمر، ومعهد سلامة الأطفال، والمركز القومي لسلامة المدارس(Olweus,2001). كما وأجريت دراسات قليلة جدا حول موضوع التنمر قبل عام 1999 صدرت في مجلات أكاديمية، لكن لوحظ مزيد من الاهتمام بين عامي 2000 و2003 بموضوع التنمر والسلوك العدواني لدى الصغار والكبار(Ireland & Ierland, 2000).

في كثير من الأحيان يرى البعض أن الاستقواء نوع من السلوك المحبب، والبعض يضفي علية طابعا طريفا وبخاصة عند السخرية من الآخرين، والواقع أن هذا السلوك هو خروج عن المألوف، وهو سلوك غير طبيعي ضد المجتمع، سواء أكان مجتمع مدرسة أم غيرها(Salmon, James & Smith,1998).

تبدأ ظاهرة التنمر مع الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وتبلغ ذورتها في مرحلة المراهقة، ثم تأخذ بالهبوط في الثانوية، وأحيانا تستمر مع الفرد. فالمراهقة مرحلة من مراحل النمو تمتاز بجملة من التغيرات الجسمية والنفسية والاجتماعية، تدفع بعض المراهقين إلى نوع من المعاناة وهم يحاولون الخروج مما يسميه بعض علماء النفس الاجتماعي مرحلة " الرجل الهامشي" أو البحث عن الهوية. ومهما يكن من أمره فان المعاناة يعبر عنها الطفل بنوع من

القلق ، الذي قد تشتد درجته ليصبح عاملا منغصا لحياته، يحد من انطلاقته وبشاشته وطموحاته، ويعكر عليه صفو مزاجه وسعادته، ويهدد بشكل أو بآخر صحته النفسيه ، حيث يجعله عرضة للإصابة ببعض الاضطرابات النفسيه، وقد يكون هذا القلق بسيطا بحيث يستطيع المراهق تجاوزه، وتحقيق التوافق المطلوب(المجالي،2003).

تفتقر الكلمة الانجليزية (Bullying) إلى مرادف دقيق لغوياً، إلا أن تعريف الكلمة باتفاق عام، يشير الى أن التنمر إما أن يكون جسديا أو لفظيا أو عاطفيا ، ويكون ضد شخص آخر. كما أن هناك اتفاقاً على أن سلوك التنمر يتميز بمظهرين عن سلوك العدوان، وهو عدم التوازن في القوة بين المتنمر وضحيته، والتكرار؛إذ انه من الصعب على الضحية الدفاع عن نفسها سواء بسبب الضعف الجسدي أو النفسي أو تفوق عدد المتنمرين (Smith,2000).

والتنمر أكثر من مجرد مضايقة أو إزعاج، لأنه يشير إلى إيقاع إيذاء بدني، أو لفظي، أو نفسي على طرف آخر. ويتضمن تهديدات بالإيذاء الجسدي، أو الابتزاز، أو مخالفة الحقوق، أو الاعتداء والضرب. وبالنسبة للبنين تنتشر في مرحلة المراهقة المضايقات ثم الإيذاء الجسدي، أما البنات فينتشر بينهن النبذ الاجتماعي. ويتضمن الاستقواء عدم توازن في القوة الجسدية أو النفسية، حيث يكون المتنمر في وضع أقوى من الضحية(عواد،2009)

ويختلف الباحثون في دراسة التنمر فيما بينهم من حيث نظرتهم إلى مفهوم التنمر، لذلك تعددت التعريفات بهذا الموضوع ، وهذا ما سيبينه استعراض بعض التعريفات لمصطلح التنمر.

تعرف كولوروسو Coloroso سلوك التنمر بأنه نشاط إرادي واع ومتعمد، يقصد به الإيذاء أو التسبب بالخوف والرعب من خلال التهديد بالاعتداء، وترى انه لا بد من توافر أربعة عناصر في سلوك التنمر بغض النظر عن الجنس والعمر وهي :

1- عدم التوازن في القوة، فالمتنمر أما أنه يكون أكبر أو أقوى أو في وضع أفضل من وضع الضحية .

2- النية في الإيذاء ، فالمتنمر يعرف أنه يتسبب بالألم النفسي أو الجسدي للضحية ، ويجد متعة في ذلك.

3- التهديد بعدوان تال وأن العدوان الحالي ليس بالعدوان الأخير.

4- دوام الرعب ، فسبب التنمر هو الغطرسة والازدراء والاحتقار وليس الغضب (Smith,2004).

في حين يرى ميلور(Mellor,1997) بان التنمر عنف طويل المدى يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد ضد فرد غير قادر على الدفاع عن نفسه ، وقد يكون جسديا أو نفسيا.

يعرف لان(Lane,1988) التنمر على أنه أي فعل أو عمل قصدي يقوم بالتسبب بإلحاق الخوف أو الألم بالآخرين.

كما وقام بيساغ(Besag,1989) من خلال بحثه حول التنمر ببريطانيا بتعريف التنمر على أنه الاعتداء المتكرر والمقصود سواء أكان جسديا أم اجتماعيا أم لفظيا لأولئك الذين يكونون في مركز قوة على أولئك الذين في مركز ضعف أو بلا قوة ولا يستطيعون المقاومة ،

وذلك بهدف الحصول على المكتسبات أو لفت الأنظار ، بحيث يؤدي ذلك إلى إيذاء الآخرين والتسبب بمشاعر الألم لديهم.

وقد رأى كارترايت(Cartwright,1995) في برنامجه الذي صممه للتقليل من سلوك التنمر أن التنمر هو " سلوك غير مقبول يؤدي إلى إيذاء مشاعر الآخرين أو تهديدهم أو إخافتهم وإرعابهم ، وقد يكون ذلك لفظيا أو جسديا ، وقد يتضمن الضرب أو المضايقة أو التخويف أو المقاطعة أو تخريب الملكية، ويلحق به كل من المضايقات العرقية أو الجنسية " .

وترى جيلبرت(Gilbert,1999) أن الباحثين اختلفوا في تعريف التنمر، لكن الغالبية منهم يصفونه على أنه أذى جسمي أو لفظي تجاه شخص آخر هو أضعف من المتنمر، أو أصغر منه، أو اقل شعبية، أو اقل شعورا بالأمن، من خلال الضرب أو التعنيف، أو الطلب منه القيام بأعمال رغما عنه، أو رفضه، أو إبعاده عن المجموعة، وهذا الطرف الآخر يسمى الضحية.

عرف كريستنسن وسمث(Kristensen & Smith, 2003) التنمر على أنه أفعال سلبية تصدر عن طالب أو مجموعة طلاب تجاه طالب آخر وبصورة متكررة ، بحيث يكون هناك عدم تكافؤ في القوى ما بين المتنمر والضحية والذي من الصعب عليه أن يدافع عن نفسه.

وفي دراسة هوروود وايلن وهريك ووليامز ووولك (Horwood, Waylen, Herrick, Williams & Wolke,2005) عرفوا التنمر بأنه : سلوك يحدث عندما يتعرض طالب بشكل مكرر لسلوكات أو أفعال سلبية من طلبة آخرين بقصد إيذائه، ويتضمن عادة عدم

التوازن في القوة، وهو إما أن يكون جسديا كالضرب أو لفظيا كالتنابُز بالألقاب أو عاطفيا كالنبذ الاجتماعي أو قد يكون إساءة في المعاملة.

وقد أشار اولويز Olweus إلى أن التنمر يتضمن أربعة عناصر أساسية، وهي أنه سلوك هادف بقصد الإيذاء، وأنه يحصل بشكل متكرر، وأن هناك عدم توازن في القوى بين طرفي النزاع ، وان الطرف الضعيف (الضحية) لا يصدر منه أي رد فعل للدفاع عن نفسه (Roberts,2006).

في حين أن بين Beane يعرف التنمر بأنه محاولة للشعور بالقوة ، لذا فإن المتنمر يرى بأن استراتيجيات التنمر فعّالة لتحقيق هذا الغرض، كما يرى بأن المتنمر يتبع نمطا متكررا من التهديدات الجسدية والنفسية على الضحية، وان إتباع سلوك التنمر هو للسيطرة على شخص آخر (Sarazen,2002).

ويعرف هويبتير (Huebner,2002) التنمر بأنه طريقة للسيطرة على الشخص الآخر، وهو مضايقة جسدية أو لفظية مستمرة بين شخصين مختلفين في القوة، يستخدم فيها الشخص الأقوى طرقاً جسدية ونفسية وعاطفية ولفظية لإذلال شخص ما وإحراجه وقهره. ويتضمن التنمر ما يلي:

- ضربا، دفعا، أو أي شكل من أشكال الاعتداء الجسدي.
- عنفا، دعوة شخص باسم معين غير اسمه الحقيقي، النبذ المتعمد لشخص ما عن المجموعة.

- إشاعات، أكاذيب، إيقاع شخص ما عمدا في مشاكل.
- سرقة الأشياء من شخص ما.
- إجبار شخص ما لعمل شيء لا يريد عملة.
- المضايقة أو التحرش الجنسي.

إذن ، يتضح من التعريفات السابقة أن الاستقواء أو الاستئساد أو التنمر كلها كلمات تدور حول معنى واحد هو سيطرة الفرد على آخر، بهدف ممارسة السلطة والسيادة عليه أو القوة، حيث يكون عند الأفراد المعتدين الذين هم أقوى من الضحية المستضعفة ، وقد يتضمن ذلك إيذاءً مباشراً أو غير مباشر والذي يتم دون مواجهة وجها لوجه، كالتمييز العرقي أو العنصرية بهدف العزل عن المجتمع.

إن مشكلة التنمر بوصفها ظاهرة سلوكية سلبية لها أسباب عدة ومتنوعة تؤدي إليها. فقد أكدت مجموعة من الدراسات ، على أن المظاهر السلوكية السلبية قد ترجع في جزء كبير منها إلى خلل في أساليب التنشئة الوالديه المبكرة للأبناء منذ الطفولة، أو ضغط جماعات الأقران أو التأثيرات السلبية لوسائل الإعلام، كما أن جزءاً من المسؤولية يعود إلى ضعف دور المؤسسات التعليمية في التربية النفسية للطلاب، وتنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية لديهم بشكل يتيح لهم التصرف بشكل فعال وملائم اجتماعياً، وكفء ومنضبط من الناحية مبينـــين أن هـــذا النمط السلوكي يبدأ بالتشكل في سن الثانية من عمر الطفل، وكلما كبر الطفل أصـــبح تغييـــر سلوكه أكثر صعوبة ، فإنه يمكن تصنيف الأسباب التي تسهم في اكتساب الاستقواء إلى نوعين من العوامل (عوامل بيئية، عوامل ذاتية).(Woods & Wolke.2004) .

وتؤثر البيئة الأسرية أيضا في سلوك التنمر وظهوره، حيث يشير البعض إلى أن المشكلات السلوكية التي يبديها الأفراد في فترة المراهقة غالبا ما تعود إلى أساليب التربية والتنشئة غير الصحيحة التي يتعرض لها في فترة الطفولة المبكرة التي تثبت فيها معالم بذور الشخصية(النسور،2004).

وقد تكون البيئة المدرسية سبباً رئيساً في نشوء أو نمو سلوكات الاستقواء، حيث وجد أن بيئة المدارس الأقل عنفاً هي التي توجد فيها قوانين واضحة للسلوك، ويشترك فيها المعلمون والطلاب مع الإدارة المدرسية في صنع القرارات. كما أن المدارس الكبيرة العدد والفصول المزدحمة تكون مهيأة لأن تكون فيها نسبة أعلى من العنف (Nansel, Overpeck, Pilla. Ruan, Simons-Morton, & Scbeidt.2001)

ويحدث التنمر بعيدا عن أنظار المعلمين. ويمانع الكثير من الضحايا في الإبلاغ عن التنمر الذي حصل ضدهم ، بسبب خوفهم من الإحراج ورغبة من الانتقام وأنه غالبا ما ينكر المتنمرون فعلتهم ويبررون سلوكياتهم(Starr,2000).

الأسباب الذاتية للتنمر :

وهي أسباب تتعلق بالطفل كإدراك الطفل بالتعلم التوكيدي أن ممارسة التنمر ترتبط بالحصول على مكسب مثل رفع المعنويات، أو الثأر أو إعجاب الآخرين وتعلم الطفل بالملاحظة كيفية القيام بالتنمر من خلال مشاهدة الآخرين كيف يقومون بذلك، مع فقدان الخوف من الآثار المترتبة عليه، وكذلك وجود قائد قوي للمجموعة يوجههم لرفض طفل ما، وأحياناً يمنعهم من إقامة علاقة مع طفل، باستخدام أسلوب التهديد.(Woods, et al. 2004) .

أسباب تتعلق بالطفل الضحية.

إن انتقال الطفل إلى المدرسة حديثاً يجعله مرفوضاً بصورة مؤقتة من قبل المجموعة، وقد تطول فترة رفضه بسبب اختلاف شخصيته عن المجموعة، مثل اختلاف لونه أو وجود إعاقة ما لديه، أو تفوقه على الآخرين، بالإضافة إلى نقص المهارات الاجتماعية (Woods, et al. 2004).

وقد يأخذ التنمر في هذه الحالة أشكالا عديدة منها: يطلقون على الطفل أسماء و يختلقون القصص لإيقاعه في المشاكل، يطلبون من الآخرين عدم مصادقته، يضايقونه بتعليقات ساخرة من: لونه/ شكله/ وزنه/ ملابسه/ كلامه أو لا يشاركونه أنشطتهم أو يطلقون عليه النكات أو يقومون بتخويفه أو تهديده ويضربونه أو يدفعونه، أو ينشرون حوله الإشاعات. (Woods, et al. 2004).

النظريات التي فسّرت سلوك التنمر:

النظرية التطورية:

تعتمد هذه النظرية على فهم تطور الطفل، وتشير إلى أن التنمر يبدأ في مراحل الطفولة المبكرة عندما يأخذ الأفراد بالدفاع عن أنفسهم على حساب الآخرين من أجل فرض سيطرتهم الاجتماعية. إذ ينزع الأفراد في البداية إلى افتعال المشاكل مع الآخرين، بهدف إخافتهم خاصة. ويشير هولي(Hawley) إلى أن الأطفال يبدأون في مراحل تطورهم بتوظيف وسائل أكثر قبولا اجتماعيا للسيطرة على الآخرين، فتصبح الأشكال اللفظية وغير المباشرة من التنمر أكثر

شيوعا من الأشكال الجسدية. ومع مرور الوقت يصبح السلوك الذي يعرف عادة بالتنمر نادراً نسبياً . وتؤكد بعض الدراسات أن التنمر الجسدي أكثر شيوعاً في مراحل الطفولة المبكرة منها في المراحل المتأخرة، وأن ما يعرف بالتنمر يصبح أقل وضوحاً تدريجياً مع تقدم الأطفال في السن (Rigby , 2003).

ومن المظاهر السلوكية التي يتصف بها الطفل المتنمر في المدرسة كما ورد في الدراسات ذات الصلة:

- عاجز عن الفهم والتحصيل .
- غير قادر على الانتباه في المواقف .
- التشتت بسبب دوافع غير بناءة .
- اعتبار المدرسة والصف مكاناً منفراً .
- فقدان أصدقاء يقلل من تكيف الطالب في المدرسة .
- ظهوره بمظهر المشاكس يطور كراهية لدى المعلمين والأولاد .
- تجنب التفاعل معه من قبل الطلبة تجنباً للمشاكل .
- اعتبار المعلمين والإدارة أن المتنمرين خارجون عن القانون المدرسي .
- الغياب المتكرر يجعلهم دائماً خائفين .
- الإهمال من قبل المدرسين .
- عدم الشعور بالأمن داخل الصف وزيادة عوامل التهديد بالاحتقار .

- تدني القدرة الدراسية .

- الفشل في أداء الواجبات المدرسية .

- تدني العلامات والملل(Rigby , 2003).

الفروق الفردية:

قد تغفل العديد من التفسيرات المرتبطة بعمليات النمو وتأثيرات البيئة أخذ الفروق الفردية بين الأفراد بعين الاعتبار؛ إذ قد تؤدي تلك الفروق إلى تفاعل يسبب تنمر فرد على آخر، فعلى سبيل المثال يتصف الأطفال الذين يستقوون على الآخرين بعدم التعاطف مع الآخرين. كما ينزع الأطفال الذين يستقوون عادة عندما يتم استهدافهم في المدرسة إلى الانطواء على أنفسهم، وتدني تقدير الذات ، ونقص في المهارات الاجتماعية. كما أدى الاعتراف بدور الفروق الفردية في تحقيق التنمر ببعض المدارس إلى طرح برامج من شأنها أن تساعد الأطفال المعرضين للتنمر في الدفاع عن أنفسهم بفاعلية أكبر من خلال تعليمهم على بعض المهارات الاجتماعية وتعليمهم كيفية التصرف بفاعلية أكثر(Rigby,2003).

التنمر كاستجابة لضغوط المجموعة أو الأقران في المدرسة:

لهذا التفسير خصائص مشتركة مع التفسير الاجتماعي من حيث اعتباره ظاهرة التنمر ظاهرة تنمو وفق سياق اجتماعي ثقافي، إلا أن السياق ليس محددا وفق فئات اجتماعية ثقافية كالجنس والعرق والطبقة الاجتماعية. وهناك في البداية سياق اجتماعي واسع يتألف من سلوكات ومواقف أعضاء مجتمع المدرسة بأكمله، وعادة ما يتأثر الطلاب بمجموعة قليلة من أقرانهم ، إذ يرتبطون بهم بعلاقة وثيقة نسبيا أكثر من غيرهم، حيث تتشكل هذه المجموعات في المدرسة على أساس اهتمامات وغايات مشتركة، وتقدم الدعم لأفراد المجموعة، وقد

يشكلون خطرا على الآخرين حتى على الأعضاء السابقين أحيانا والذين قد يستقوون عليهم(عواد،2009).

نظرية الإحباط:

تهدف هذه النظرية إلى أن البيئة التي تسبب الإحباط للفرد تدفعه للقيام بسلوك التنمر والعنف، بمعنى أن البيئة المحيطة التي لا تساعد الفرد على تحقيق ذاته والنجاح فيها تدفعه نحو التنمر، وتؤكد بأن كل سلوك تنمري يسبقه موقف إحباطي، والسلوك التنمري يحدث عندما يشعر الفرد بعدم قدرته على نيل ما يريده ، وعندما يؤخر إشباع تلك الرغبات ، وبذلك فإن النظرية تؤمن بأن التنمر ينبع من الطفولة معتمدا على التربية والتوجيه أثناء هذه الفترة(الخولى،2007).

النظرية السلوكية :

إن المتنمر يعزز سلوكه من قبل الأفراد المحيطين به مثل الزملاء والأصدقاء وإحرازه درجة النجومية بين زملائه، مما يجعله يشعر بأنه مختلف ومتميز، كما أن إحراز المتنمر على ما يريد تعزيز له، وهذا يدفعه لإنشاء وبناء مواقف تنمرية في الاعتداء على الأفراد المحيطين به من زملائه، ويُترك ليمارس أفكاره واعتداءه الجسمي، وكان يقابل بالإهمال أحيانا حين يقوم باعتداء شديد(قطامي، والصرايرة،2009).

النظرية المعرفية :

قد يُرد سلوك التنمر إلى فشل المتنمر في الفهم وتدني القدرة على النجاح في عمليات المعالجة الذهنية، بالإضافة إلى ظهور مظاهر معرفية لديه مثل :

- فشل في المعالجة الذهنية
- فشل في الانتباه والتركيز .
- فشل في النجاح والانجاز .
- فشل في الانهماك في المهمة .
- فشل في استخدام قدرات التعلم .
- فشل في الاسترجاع والمتابعة وإجراء التنفيذ الراجعة .
- فشل في علميات التنظيم الذهني .
- عدم امتلاك مهارات المذاكرة الأساسية للتحصيل المدرسي .
- تاريخ الأسرة التحصيلي المتدني قلل لديه القدرة نحو النجاح أو الإيجاز .
- فشل في إجراء التعرف على أسباب النجاح والفشل(قطامي، الصرايرة،2009) .

النظرية المعرفية الاجتماعية :

إن التنمر حالة نمذجه لسلوك نموذج متنمر سواء أكان الأب أم الأخ الأكبر أم المعلم ، أم الرفيق في الحارة، فأحرز المتنمر تعزيزاً بالنيابة وهو تعزيز النموذج (Boulton ,smith 1994) . وعمل في ذلك على وجود نموذج يعرف تنمراً، وجود حاجة لدى المنمذج في سلوك المتنمر، قدرة المنمذج على أداء سلوك النموذج ، وجود الهدف في ذهن المنمذج، تعزيز

النموذج تعزيزاً بالنيابة القدرة على أداء سلوك المتنمر وإحراز التعزيز بالبناء(قطامي، الصرايرة،2009).

الفروق بين الذكاء الانفعالي بسلوك التنمر :

توصف الانفعالات في مرحلة الطفولة بأنها عنيفة ومتهورة لا تتناسب مع مثيراتها . وفي كثير من الأحيان لا يستطيع المراهق التحكم فيها ، وفي المظاهر الخارجية التي ترافقها ، لذا فليس هناك ثبات انفعالي في هذه المرحلة، ويظهر التذبذب الانفعالي لدى المراهق وتقلب سلوكه بين سلوك الأطفال وسلوك الكبار . ولوحظ أيضا في هذه المرحلة التناقض الانفعالي وثنائية المشاعر نحو الذات أو الموقف(ابو جادو،2004).

الحالات الانفعالية :

حالات البهجة والفرح : حيث يأتي تطور الحب والاهتمام والتفاؤل والسعادة من البيئة الآمنة التي يعيش فيها المراهق، والأحداث السارة والعلاقات الاجتماعية التي يطورها مع الآخرين .

حالات الكف والكبح : ويشكل الخوف أقوى الانفعالات الإنسانية السلبية للحالات العدوانية ؛ إذ يحاول المراهقون في بعض الأحيان التعبير عن العدوانية بأنشطة جسمية من خلال العمل أو ممارسة الرياضة . وفي أحيان أخرى يحاولون التعبير عن مشاعرهم بالعبوس والانسحاب والغضب والعدوان والتنمر على أقرانهم . ويرتبط التعرض لسلوك التنمر مع انخفاض الصحة النفسية، حيث يتعرض ضحايا التنمر لمشكلات في تكوين علاقات مستقرة مع الآخرين

ويعانون من فقدان الثقة والتعاسة والمزاج المكتئب، والقلق النفسي والعصبية والحزن والتفكير بالانتحار (Nilioen, Oneill & Sidhu,2005).

تناقضات وصراعات المتنمر :

يعاني الطفل المتنمر من صراعات وتناقضات متعددة أشارت إليها قطامي والصرايرة (2009) على النحو التالي:

الطاعة --- التمرد، النظام --- الفوضى، الحب --- الكراهية، حب الذات --- كراهية الذات، الشجاعة --- الجبن، التحكم --- الانفعالات، ثابت --- اضطراب، الصحة --- المرض، التعزيز --- العقاب، الظهور --- الألمعية.

ويعاني الضحايا من الإحساس بعدم السعادة والشعور بالحزن وكره للبيئة الاجتماعية الأمر الذي يؤدي إلى الوحدة والعزلة والقلق والتوتر والاكتئاب، ومن بعض الأمراض الجسدية واضطرابات في النوم والتشنجات العصبية ونوبات متكررة من البكاء (Litz,2005 ; Forero , Mclellan,Rissel & Bauman , 1999).

كما يعاني ضحايا التنمر من مشكلات في الانتباه وبعض الأعراض النفسية ومن مشكلات انفعالية عديدة وعدم الاتزان الانفعالي .

(Lvarsson , Broberg, Arvisson ,& Gillber 2005 ; Pattarson , 2005)

وقد أشارت دراسة ديلفابر وآخرين ودراسة كومبو لاينن (Delfabbro et al , 2006 ; Kumpulainen et al , 1998) إلى أن الطلبة الذين يقعون ضحايا لسلوك التنمر يعانون من مزاج سلبي ومن انخفاض في التوافق النفسي بشكل عام .

ويعاني المتنمرون كذلك من اضطرابات في الصحة النفسية والمتمثلة في الشعور بالحزن والقلق والإحباط (Vilion , 2005) .

ويصف ريجبي rigby المتنمرين بأنهم ذوو سلوك سلبي وعدواني (Bidwell , 1997) ويتعرضون لخطر الاكتئاب والوحدة والإحباط (-Seals & Young , 2003 ; Kaltiala Heino , Rimpela , Marttunen , Rimpela & Rantantanen , 1999)

يتخذ التنمر صيغة انفعالية(Emotional bullying) وهو ما يطلق علية الباحثون التنمر العاطفي، ويهدف إلى التقليل من شأن الضحية وتخفيض درجة إحساسها بذاتها ويشتمل على التجاهل ، والعزلة، وإبعاد الضحية عن الإقران ،والتحديق بطريقة عدوانية، والعبوس والازدراء، والضحك بصوت منخفض، واستخدام لغة الجسد العدوانية.....الخ. ويعد هذا النوع من التنمر من أكثر أنواع التنمر إضرارا وأكثرها تأثيرا. ويحدث أذى انفعاليا خطيرا غير ملاحظ من قبل المعلمين والكبار. وهذا النوع هو شكل من السيطرة الاجتماعية التي تمارس من أجل إيذاء الآخرين(Litz,2005).

لذلك فإن الانفعالات لها أهميتها، وتأثيرها ولها علاقة وطيدة في نشأة سلوك التنمر، وعليه فإن اللجوء إلى الناحية الانفعالية أمر ضروري يوضح لنا أهمية الذكاء الانفعالي وتأثيره على المتنمرين وسلوك المتنمر، لذلك قام الباحث بجمع معلومات عن الذكاء الانفعالي حسب متطلبات الدراسة الحالية.

ثانيا: الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة للذكاء الانفعالي:

تمت مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، التي تسنى للباحث الإطلاع عليها وكانت على النحو التالي:

قام ماير وسالوفي(Mayer & Salovey,1993) بدراسة هدفت إلى تعريف الذكاء الانفعالي وفحص مكوناته ، ودراسة قدرة الطلاب على التعرف على المحتوى الانفعالي للمثيرات البصرية ، والكشف كذلك عن علاقة الذكاء الانفعالي بالتحصيل الدراسي للطلاب ، حيث تم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي على عينة من (139) طالبا جامعيا ، طلب منهم تقدير حالتهم الانفعالية بعد مشاهدتهم لفلمين أحدهما سار والآخر غير سار، وأسفرت الدراسة عن أن الطلاب ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع أكثر دقة في تقدير حالتهم الانفعالية ، كما أن تحصيلهم الدراسي كان أعلى من ذلك عند ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض.

وقام ستين (Stein & Book,2000) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث ، حيث تألفت العينة التي أجريت عليها الدراسة من (7700) فرد ، وكان عدد الذكور(4500) وعدد الإناث(3200) ، وتبين من خلال الدراسة وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الانفعالي ، حيث أشارت الدراسة إلى أن الدرجات التي حصلت عليها الإناث كانت أكبر من الدرجات التي حصل عليها الذكور على بعدي الكفاءة الاجتماعية والتعاطف . أما فيما يتعلق ببعدي الثقة بالذات وتحمل الضغوطات فوجدت الدراسة أن الذكور كانت درجاتهم أعلى مقارنة بالإناث ، وتبين من الدراسة وجود تساوٍ بين الجنسين في درجات الذكاء الانفعالي ، ولكن الفروق تظهر في أبعاد الذكاء الانفعالي.

كما اجرى تابيا(Tapia, 1995)، دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق بـين الـذكاء الانفعالي كما يقاس بمقياس الذكاء الانفعالي، والذكاء كما يقاس باختبار اوتيس لينون للقـدرات المدرسية، إضافة إلى درجات الرياضيات والعلوم على اختبار الاستعدادات المدرسية. إضـافة إلى ذلك تم جمع بيانات من الطلبة حول المعدل التراكمي وبعض المتغيرات الديمغرافية مثـل العرق والجنس والمستوى التعليمي للوالدين، وتم بناء نموذج بنـائي سـببي بـين متغيـرات الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (319) طالباً يدرسون في مدارس ثانوية، وأشارت النتـائج إلى عدم وجود ارتباط إحصائي بين الذكاء الانفعالي واختبار اوتيس لينـون، كمـا أشـارت النتائج إلى وجود علاقات ضعيفة بين الذكاء الانفعالي والمؤشر العام للذكاء. كما لـم يتبـين وجود إي علاقة دالة بين المعدل التحصيلي والذكاء الانفعالي.

أما بار-اون(Bar-On,1997) فقد أجرى دراسة هدفت إلـى تطـوير مقيـاس للـذكاء الانفعالي (مقياس تقرير ذاتي غير معرفي يتضمن القدرات الاجتماعية والشخصية والانفعالية) ، وتكون المقياس من (133) فقرة وزعت على(5) أبعاد رئيسة و(15) بعدا فرعيا ، وكان عدد أفراد العينة يساوي (3831) فردا من الجنسين من أصول ومستويات عمريه مختلفة من (15) عاما فأكثر ، ومستويات دراسية متنوعة من المرحلة الأساسية إلى مستوى بدرجة أخصائي . وأشارت نتائج الدراسة إلى أن اختبار((Bar-On EQ-I) يتمتع بدرجة عالية مـن الثبـات ، وبالنسبة للصدق فقد تم فحص الصدق التكويني و الصدق العـاملي والـصدق الارتبـاطي و الصدق التمييزي والصدق التنبؤي ووجد أنه يتمتع بدرجة صدق عالية .

كما أجرى مارتينزبونز(Martinez-Pons,1997) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الذكاء الانفعالي وأعراض الاكتئاب والرضا عن الحياة وتوجيه الهدف، تم استخدام مقياس "سمات ما وراء المزاج"Trait Meta-mood scale(TTMS)" لقياس الـذكاء الانفعـالي ،

والذي أعده سالوفي وماير (Salovey & Mayer,1993) ، ويقيس ثلاثة محاور أساسية هي: (الانتباه ، والوضوح الانفعالي ، وإصلاح الانفعالات). وبتطبيقه على عينة مكونة من (148) فردا تراوحت أعمارهم بين (18–60) عاما، من الآباء والمديرين والمعلمين وطلاب الدراسات العليا من الجنسين ، وباستخدام أسلوب تحليل الانحدار وتوصلت الدراسة إلى نمـوذج يحكـم الفروق بين متغيرات الدراسة، وهو وجود ارتباط سالب بين الذكاء الانفعـالي والاكتئـاب، ووجود ارتباط موجب بين الرضا عن الحياة وإتقان المهام و الذكاء الانفعالي.

وقد أجرى سيوترس (Sutarso,1999) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق فـي الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الجنس، تكونت عينة الدراسة (521) مـن الـذكور والإنـاث ، تراوحت أعمارهم ما بين (17–54) سنة. تم حساب ثبات الاختبار بطريقة الفا كرونباخ فبلغ (0.88)، كما بلغ معامل ثبات الإعادة (0.85)، وأُجري التحليل العـاملي بتـدوير المحـور العامودي، حيث تبين أن المقياس يتألف من خمسة عوامل هي: التعـاطف، إدارة العلاقـات، الوعي الذاتي، إدارة الانفعالات، تحفيز الذات، وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليـه سـالوفي وماير جولمان، إضافة إلى ذلك أُجري تحليل التباين المتعدد وتبين أن الذكاء الانفعـالي كـان أعلى لدى الإناث مقارنة بالذكور على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية.

أما الدراسة التي قامت بها راضي (2001) والتي هدفت إلى فحص الفروق بين الـذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري ، فشملت (289) طالبا وطالبـة من الطلبة الجامعيين(135طالبا و 154طالبة) ، فقد طبق مقياس تم اشتقاقه من مقياس جولمان للذكاء الانفعالي ، واختبار شرينك للذكاء الانفعالي"Shrink "، واختبار هين المـصغر" Hein Mini EQ.TEST" للمتغيرات الثلاثة وتوصلت إلى ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائياً على مستوى الدلالة (0.05) لصالح الإنـــاث فـــي الذكاء الانفعالي وأبعاده المختلفة.
- توجد فروق دالة إحصائياً على مستوى الدلالة (0.05) بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في متغيري التحصيل الدراسي و التفكير الابتكاري لدى كل من عينة الذكور وعينة الإناث.
- وجود علاقة ارتباطيه دالة عند مستوى(0.01) بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة.

وأجرت مارثا وجورج (Martha & George,2001) دراسة بعنوان " الذكاء الانفعالي : أثر الجنس والتحصيل الدراسي والعرق في الذكاء الانفعالي" ، هدفت إلى الكشف عن أثر الجنس والتحصيل الدراسي والعرق في الذكاء الانفعالي. تكونت عينة الدراسة من (319) طالبا وطالبة، (162) طالبا،(157) طالبة من مدرسة إعدادية في مدينة المكسيك. وأشارت النتائج إلى أن أثر متغيرات الدراسة الجنس، والتحصيل والعرق في أبعاد الذكاء الانفعالي كان ضعيفا. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الذكور والإناث في كل من تدبير العلاقات والانخراط بها والتحصيل الدراسي، لصالح الذكور. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من ضبط النفس والتحصيل الدراسي، وذلك لصالح الإناث.

كما قام باترسون(Pattersong,2005) بدراسة هدفت إلى دراسة الفـــروق بـــين مكونات الذكاء الانفعالي وهي الإدراك الانفعالي ، والمعرفـــة الانفعاليـــة ، وتنظـــيم الانفعالات والعوامل الشخصية المقرونة بالتكيف ، وكانت عينة الدراسة(107) أفراد،

موزعين على الجنسين (ذكور 22،إناث 85) ، تراوحت أعمـــارهم بـــين(18) و(55) عاما ، تم اختيارهم من جامعتين في شمال شرق الولايات المتحدة الأمريكيـــة ، وأداة الدراسة كانت مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل المبني على النمـــوذج الربـــاعي للذكاء الانفعالي ، وأظهرت النتائج التي تم التوصل إليها ما يلي:

- وجود ارتباط موجب وذي دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.05) بـــين أساليب التكيف والذكاء الانفعالي "EI".
- وجود ارتباط موجب وذي دلالة إحصائية على مستوى الدلالـــة(0.01) بـــين أساليب التكيف ومكون المعرفة الانفعالية ، حيـــث بلـــغ معامـــل الارتبـــاط (r=0.23).
- وجود ارتباط سالب وذي دلالة إحصائية على مـــستوى الدلالـــة(0.01) بـــين أساليب سوء التكيف ومكون المعرفة الانفعالية ، حيث بلغ معامـــل الارتبـــاط (r=-0.23).

وأجرى فويتزوسكي المشار إليه بالجندي(2006) دراسة بعنوان" إســـهام الـــذكاء الانفعالي في نجاح الاجتماعي والأكاديمي للمراهقين والموهوبين. وقد هدفت الدراسة إلى قياس الذكاء الانفعالي باعتباره قدرة حسب نظرية ماير وســـالوفي(Salovey & Mayer,1997) للكشف عن درجة الإسهام في النجاح الاجتماعي والأكـــاديمي عنـــد المراهق والموهوبين. كشفت نتائج الدراسة بأن الذكاء الانفعالي ليس له إسهام ذو قيمة بالنسبة للنجاح الاجتماعي والأكاديمي لهؤلاء المراهقين.

يتضح من مراجعة ومناقشة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع أو بجزء من الدراسة بشكل عام تنوع اهتمامات الباحثين في مجالات الـــذكاء الانفعـــالي، وتبـــاين

المناحي المستخدمة في هذه المجالات. ففي الوقت الذي يهتم فيه فريق مـــن البـــاحثين بتناول الذكاء الانفعالي، مفهومه وقياسه وعلاقته ألارتباطيه ببعض المتغيرات مثـــل : التحصيل الدراسي، سمات الشخصية، الجنس، الطفولة والمراهقة والعرق. اهتم فريق آخر بتناول الخصائص الانفعالية للأطفال والكشف عنها. وفي بعض الدراسات اتجـــه فريق من الباحثين لدراسة الخصائص الانفعالية للأطفال وعلاقتها بالنجاح الاجتماعي. وبالرجوع إلى الدراسات العربية لم يُعثر الباحث على دراسات عربية في مجال البحث في تعريف الفروق بين الذكاء الانفعالي بسلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الابتدائيـــة في محافظة عكا.

الدراسات التي تتعلق بالتنمر:

من خلال إطلاع الباحث على الأدب السابق المتعلق بموضوع الدراسة، فقد تبين أن أغلب الدراسات أجريت على مجتمعات غير عربية، وقام الباحث بعرض بعضها لتكون دعما في الجانب النظري للدراسة:

فقد أجرى اولويز(Olweus,1978) دراسة هدفت إلى فحص الخصائص الشخصية عند الأولاد المتنمرين، كذلك فحص الاتجاه نحو العنف عندهم ومفهوم الذات، حيث أجريت الدراسة علي عينة متوسط أعمارهم (11) سنه، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (645) طالبا، وقد أظهرت النتائج أن هؤلاء الأولاد لديهم تصرف إيجابي نحو العنف، كما تبين أن لديهم مشكلات شخصية كما وينقصهم المفهوم الإيجابي عن أنفسهم.

وأجرى كل من بولتان واندروود (Boultan & Underwood, 1992) دراسة هدفت إلى فحص الفروق بين الجنس وسلوك التنمر، حيث أجريت الدراسة على طلاب المرحلة الأساسية ، بلغ عدد أفراد العينة (640) طالبا وطالبة (340)ذكراً و(300) أنثى. وفي اسبانيا، أظهرت النتائج أن الذكور يميلون أكثر إلى الانخراط بسلوك التنمر من الإناث.

وبحث ريجبي وسلي (Rigby & Slee,1993) العلاقات بين تقدير الذات ومستوى السعادة ودرجة حب المدرسة، تكونت عينة الدراسة من (1162) طالبا وطالبة من المدارس الاسترالية، منهم (604) طلاب و(558) طالبة ممن تتراوح أعمارهم بين (12–18) سنة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى تقدير الذات لدى الطلبة ضحايا سلوك التنمر بالمقارنة مع الطلبة العاديين، والذين يملكون تقديرا مرتفعا. كما توصلت الدراسة إلى غياب الفروق في تقدير الذات بين الطلبة المتنمرين وغير المتنمرين وغير المشاركين في سلوك التنمر (العاديين).

وقام تريت ودانكان (Tritt & Duncan,1997) بدراسة بحثا فيها تقدير الذات والشعور بالوحدة لدى الطلبة المتنمرين والضحايا والعاديين. وتكونت عينة الدراسة من (86) طالبا و(120) طالبة من الذين تطوعوا للمشاركة في الدراسة، وكان أغلبهم من الأمريكان البيض والأفارقة، وقد صنّف الطلبة في الدراسة إلى ثلاث فئات:

- فئة الطلبة المتنمرين، وقد بلغ عددهم (19) طالبا و(6) طالبات.
- فئة الطلبة الضحايا، وقد بلغ عددهم(8) طلاب و(13) طالبة.
- فئة الطلبة العاديين، وقد بلغ عددهم (59) طالبا و(101) طالبة.

وتراوحت أعمار أفراد العينة من (18–22) سنة ومن التخصصات المختلفة. وقد أشارت نتائج تحليل التباين إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين المجموعات الثلاث في تقدير الذات. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعات الثلاث في الشعور بالوحدة ، حيث تبين أن الطلبة الضحايا والمتنمرين أكثر شعورا بالوحدة من العاديين.

ولم تظهر فروق بين مجموعتي الضحايا والمتنمرين في الشعور بالوحدة، كما أشارت النتائج إلى ضعف الفروق بين سلوك التنمر وتقدير الذات وقوة الفروق بين سلوك التنمر والشعور بالوحدة.

كما أجرى مينارد وجوزيف (Mynard & Joseph,1997) دراسة في الولايات المتحدة تناولت مشكلات الطلبة المتنمرين وضحاياهم . تكونت عينة الدراسة من طلبة تراوحت أعمارهم ما بين (8–13) سنة. أشارت نتائج الدراسة إلى تدني القدرة الدراسية لدى الطلبة المتنمرين والضحايا، حيث حصل المتنمرون وضحاياهم على مستوى أقل في القدرة الدراسية من قدرات الطلبة العاديين .

أما كونبولاينن وآخرون (Kumpulaine,et,al,1998) فقد أجروا دراسة بحثت في المتغيرات الآتية: الجنس والمزاج وتقدير الذات والتنمر على عينة تكونت من (5813) مراهقا. وصنف الباحثون عينة الدراسة إلى متنمرين وضحايا وعاديين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكور يفوقون الإناث خمس مرات في الميل لأن يصبحوا متنمرين.

كما توصلت الدراسة إلى تدني تقدير الذات عند الضحايا والمتنمرين بالمقارنة مع الذين لم يشاركوا في التنمر أو يتعرضوا له. كما أشارت النتائج إلى أن ضحايا التنمر من الذكور قد عانوا من تقدير ذات متدن أعلى من المجموعات الأخرى. وأن الطلبة الضحايا قد حققوا أعلى نسبة من المزاج السلبي.

وأجرى سالمون وسميث (Salmon.James & Smith,1998) دراسة بحثا فيها تقدير الذات والقلق والإحباط لدى الأطفال المتنمرين وضحاياهم والعاديين. وقد تكونت عينة الدراسة من طلبة الصفوف الثامن إلى الحادي عشر في ثلاث مدارس ثانوية مختلطة تتراوح أعمارهم ما بين (12–17) سنة بلغ عددهم (904) طلاب وطالبات.

أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة بين التعرض للتنمر وممارسته من جهة، وتقدير الذات من جهة أخرى. كما أشارت إلى وجود علاقة بين التعرض للتنمر والقلق والكذب، ووجود علاقة دالة بين ممارسة التنمر ضد الآخرين والقلق والكذب والإحباط بالأقران الذين لم يتعرضوا للتنمر، وكانت رغبتهم في الاستمرار في الدراسة متدنية.

وأجرى كل من اولافسن وفايمرو(Olafsen & Vimro,2000) دراسة هدفت إلى دراسة مدى انتشار سلوك التنمر بين طلاب المرحلة الأساسية وآليات التكيف عند تعرض الطلاب للضغوط في المدرسة، تألفت عينة الدراسة من (510) طلاب، كان من بينهم (248) طالبا و (262) طالبة في النرويج. أظهرت نتائج الدراسة أن الذكور أكثر نسبة من الإناث

بالنسبة للتنمر، وأشارت النتائج أن فئة الطلبة المتنمر بين يستخدمون آليات تكيف عدائية أكثر من الطلاب من فئة الضحايا وغير المنخرطين.

وفي دراسة قام بها نانزل وآخرون (Nansel,Overpeck,Pilla,Ruan,Simons-Morton & Scbeidt, 2001) لإظهار الفروق بين التنمر والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة من طلبة المدارس الحكومية والخاصة في الولايات المتحدة بلغ عددها (15686) طالبا وطالبة من طلبة الصفوف من السادس – العاشر جرى تصنيفهم إلى: متنمرين،ضحايا، ضحايا ومتنمرين.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن كلا من التنمر والتعرض له ارتباط بتدني مستوى التوافق النفسي الاجتماعي، وانخفاض المهارات الاجتماعية؛ إذ إن الشباب الذين يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية معرضون لأن يكونوا ضحايا للمتنمرين.

إلا أن هناك فروقا ملحوظة بين المتنمرين ، والضحايا، والضحايا المتنمرين، حيث كان الضحايا أكثرهم انخفاضا في التوافق النفسي الاجتماعي. كما أظهروا صعوبات عالية في تكوين الأصدقاء وعلاقاتهم مع أقرانهم ضعيفة ولديهم شعور مرتفع بالوحدة. كما وأشارت النتائج إلى تدني التوافق المدرسي (التحصيل الدراسي والمناخ المدرسي) لدى الطلبة المتنمرين.

وفي دراسة أخرى قام بها اومور وكيركهام(O'Moore&Kirkham,2001) بحثا فيها الفروق بين تقدير الذات وسلوك التنمر لدى عينة من الأطفال والمراهقين المتنمرين والضحايا المتنمرين، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونه من (13112) طالبا، منهم (7313) طالبة و(5799) طالبا تتراوح أعمارهم بني(8–18) سنة، وبلغ عدد الطلبة في عمر (8–11) سنة(7315) طالبا وطالبة، و(5797) طالبا وطالبة بعمر (12–18) سنة في بريطانيا. وقد

صنف الباحثان الطلبة إلى طلبة متنمرين، وضحايا، والضحايا المتنمرين والعاديين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن كلا من الأطفال والمراهقين الضحايا والمتنمرين يمتلكون تقدير ذات أقل من أقرانهم في نفس العمر والذين لا يصنفون ضمن فئة المتنمرين والضحايا.

كما أشارت النتائج إلى أن جميع الضحايا الأطفال منهم والمراهقين كانوا أقل شعبية وجاذبية وأكثر اضطرابا وقلقا من مجموعة الأطفال والمراهقين غير الضحايا. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة الضحايا والمتنمرين كانوا أكثر المجموعات ولجميع الأعمار انخفاضا في تقدير الذات.

وقام كوكياينن وآخرون (Kaukiainen, et, al ,2002) بدراسة بحثت في الفروق بين مشكلات الضحايا المتنمرين والذكاء الاجتماعي وصعوبات التعلم ومفهوم الذات. تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الخامس الأساسي الذين تتراوح أعمارهم من (11−12) سنة، وقد بلغ عددهم (79) طالبا و(62) طالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن التنمر ينتشر عند الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم في حين لم يرتبط التعرض للاعتداء بصعوبات في التعلم، إذ وجد أن الضحايا يملكون مستويات متدنية من الذكاء الاجتماعي، وتدني مفهوم الذات. ولا يعانون من صعوبات في التعلم؛ إذ إن مهارات التعلم لديهم جيدة.

وأجرى وولك وآخرون (Wolke,et ,al , 2002) دراسة هدفت إلى دراسة مدى انتشار سلوك التنمر ونسبة انتشاره وأشكاله، حيث كانت عينة الدراسة من طلبة المرحلة الأساسية في مدارس بريطانيا وألمانيا. أشارت النتائج إلى أن متوسط الذكور في كلا البلدين كان أعلى من متوسط الإناث بالنسبة لانتشار سلوك التنمر، حيث بلغت النسبة عموما (4,9%) عند الذكور و (2,9%) عند الإناث، وقد تبين أن أشكال التنمر في البلدين كانت متشابهة.

وأجرى كل من كلباتريك وكيريز(Kilpatrick &Kerres, 2003) دراسة هدفت إلى معرفة مدى انتشار سلوك التنمر في مدارس الريف الإسباني وتحديدا لدى طلاب المرحلة الأساسية من الصف السادس وحتى الصف الثامن، وإلى معرفة أشكال التنمر ومدى انتشارها. كما وبلغت عينة الدراسة (499) طالبا. أظهرت النتائج أن ما نسبته (12%) من العينة كانوا متنمرين، و(16%) كانوا ضحايا،و(13%) كانوا متنمرين/ ضحايا، وتبين أن التنمر الشفوي اللفظي المباشر، وغير المباشر هو الأكثر شيوعا كالشتم والسخرية، وكان التنمر البدني هو الأقل شيوعا، وتبين أن نسبة المتنمرين الذكور أكثر من الإناث.

وقام سيلز ويونغ (Seals & Young,2003) بدراسة بحثا فيها درجة انتشار التنمر في المدرسة وعلاقته بمتغيرات الجنس والانتماء العرقي وتقدير الذات والصف والإحباط.وقد تكونت عينه الدراسة من(454) طالبا من طلبة الصفوف السابع والثامن. وقد صنف الباحثان الطلبة إلى ثلاث مجموعات: المتنمرين والضحايا والعاديين (غير المتنمرين وغير الضحايا). أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المجموعات في تقدير الذات والانتماء العرقي . كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعات تعود لاختلاف الجنس، حيث كان الذكور أكثر إسهاماً في الاشتراك بسلوك التنمر من الإناث.كما أشارت النتائج إلى أن المتنمرين والضحايا قد حصلوا على درجات أعلى على مقياس الإحباط من مجموعه العاديين.

وأجرى كل من سليز ويونج (Seals & Yuong, 2003) دراسة هدفت إلى سلوك التنمر عند طلبة الصفين السابع والثامن وعلاقته بالجنس،الصف الدراسي، واحترام الذات، والاكتئاب. بلغ عدد أفراد العينة إلى (454) طالبا وطالبة في اليابان. أظهرت نتائج الدارسة أن (24%) من الطلبة كانوا منخرطين بسلوك التنمر، من هنا تبين أن الذكور أكثر تنمرا من الإناث، وأن طلبة الصف السابع أكثر تنمرا من طلبة الصف الثامن، كما تبين أن كلاً من

الضحية والمتنمر لديهم مستويات من الاكتئاب مرتفعة مقارنة بالطلبة العاديين، كما لم تظهر فروق بين الطلبة متعلقة باحترام الذات.

وأجرى واردن ومكينون (Warden & Mackinnon,2003) دراسة هدفت إلى المقارنة بين الأطفال العاديين والمتنمرين وضحاياهم من حيث السلوك الاجتماعي والمكانة الاجتماعية والتعاطف واستراتيجيات حل المشكلات.

وهدفت الدراسة إلى تطبيق منهجية جديدة في التعرف على الأطفال العاديين والمتنمرين والضحايا، حيث تم الحصول على تقدير العلاقات الاجتماعية لهم من خلال ترشيح أقرانهم في العمر، إذ طلب من (131) طفلا تتراوح أعمارهم من (9–10) سنوات من مدرستين ترشيح أسماء طلبة متنمرين وأسماء طلبة ضحايا وأسماء طلبة عاديين، حيث شُخص الأطفال إلى ثلاث فئات (21) طفلا عاديا و(23) طفلا متنمرا و(14) طفلا ضحية للتنمر، ثم جرى اختبار الأطفال العاديين الأكثر شعبية من المتنمرين والضحايا. بينما كان المتنمرون والضحايا الأكثر رفضا من قبل أقرانهم. وأظهر العاديون تعاطفا أكبر من المتنمرين والضحايا. واستجاب الأطفال العاديون والضحايا بشكل بناء أكثر من المتنمرين للمواقف الاجتماعية المركبة، وكان المتنمرون أقل وعيا من الأطفال العاديين بالعواقب السلبية الممكنة لاستراتيجيات حل تلك المواقف.

وأجرى وودز وولك (Woods & Wolk,2004) دراسة بحثت في الفروق بين التنمر المباشر والتحصيل الدراسي في المملكة المتحدة. تكونت عينة الدراسة من (1016) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية ممن تتراوح أعمارهم ما بين (6–9) سنوات. وقد تمت مقابلة الطلبة ومحاورتهم حول سلوك التنمر، كما تم الحصول على نتائجهم التحصيليه من معلميهم. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ما بين التنمر المباشر وتدني

التحصيل الدراسي. أما تحصيل الطلبة المتنمرين تنمرا غير مباشر فقد كان متوسطا وعاليا أحيانا.

كما أجرى بولمر ومليش وهاريس وماراس (& Bollmer,Milich,Harris Maras,2005) دراسة على عينة من الأطفال الذين تراوحت أعمارهم ما بين العاشرة والثالثة عشرة، وعددهم (99) طفلا وطفلة. تحدث فيها الأطفال عن صداقتهم القوية، وعن ميولهم نحو التنمر واستضعاف الآخرين لهم. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى دور الصداقة الحميمة في حماية الأطفال من استهدافهم من قبل أقرانهم في السن، حيث تخفف الصداقة من حده السلوك التنمري. كما أشارت النتائج إلى أن قلة الأصدقاء ترتبط بأن يصبح الفرد ضحية لأقرانه المتنمرين.

وقد أجرى يانغ وكيم (Yang,Kim,Kim,Shin & Yoon, 2006) دراسة بحثت في مدى انتشار التنمر عند الطلبه الذكور و الإناث في مدارس كوريا الجنوبية الأساسية، وتكونت عينه الدراسة من (1344) طالبا وطالبه في الصف الرابع الأساسي.

أتم الطلبه المشاركون في الدراسة استبانه حول التنمر، والإحباط، والقلق، وصوره الجسدية ،وتقدير الذات .كما أتم الأهل استبانة حول الصحة العامة .أشارت نتائج الدراسة إلى انتشار التنمر بين الطلبه، حيث شكل المتنمرون ما نسبته (12%) وشكل الضحايا ما نسبته (5.3%) في حين شكل الضحايا المتنمرون (7.2%).

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذكور أكثر تعرضا للتحول إلى متنمرين وضحايا متنمرين. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين التنمر والإحباط والقلق وتدني تقدير الذات، إذ يرتبط التنمر بارتفاع الإحباط والقلق وتدني تقدير الذات.

تعليق الباحث على الدراسات ذات الصلة:

من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة التي بحثت في سلوك التنمر، وارتباط هذا السلوك ببعض السمات الشخصية أو المظاهر الانفعالية أو علاقات اجتماعية أو تقدير الذات أو المزاج يتضح :

من خلال نتائج الدراسات أعلاه، نستنتج أن الطلبة المتنمرين ربما يمتلكون تقديرا عاليا للذات، إن كلا من المتنمرين والضحايا ربما يعانون من تدن في تقدير الذات، وقد لا توجد فروق في تقدير الذات بين المتنمرين وضحاياهم، إذ لا توجد علاقة بين تقدير الذات والنزعة إلى التنمر، وبالنسبة لمتغير الجنس فقد حصلت الإناث على قدرة في المهارات الاجتماعية أعلى من الذكور حسب بعض الدراسات منها دراسة لارك وبيران (Lark & Bearan,2006).

وفي حين أشار بعضها الآخر إلى أن الطلبة المتنمرين يظهرون علاقات اجتماعية ومهارات اجتماعية ضعيفة، ولديهم قدرة اجتماعية متدنية وهم الأكثر رفضا عند أقرانهم. ولم تختلف النتائج التي بحثت في العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ضحيا سلوك التنمر. فقد أشارت جميعا إلى أن الطلبة الضحايا هم الفئة الأكثر انعزالا والأقل تعاونا وهم أقل الفئات في عدد الأصدقاء. إذ يجري تجنبهم من الأقران ويعانون من ألم عاطفي ونبذ اجتماعي ومشكلات اجتماعية ولديهم تدن في القدرة والمكانة الاجتماعية وضعف في مهاراتهم الاجتماعية. وقد توصلت الدراسات إلى أن التعرض للتنمر يؤثر سلبا على العلاقات الاجتماعية، وأشارت إلى أن الإناث يسجلن درجات أفضل من الذكور في العلاقات الاجتماعية. كما أن الطلبة الضحايا قد حققوا درجات مرتفعة على المزاج السلبي بالمقارنة مع المتنمرين والعاديين حسب

بعض الدراسات منها : نانزل وآخرون (Nansel,et ,al , 2001) ودراسة سالمون وسميث (Salmon.G.et ,al ,1998).

ومن خلال نتائج الدراسات، نجد أن نسبة انتشار التنمر تتفاوت من دولة لأخرى، وقد أظهرت النتائج على أن الذكور يتمتعون بسلوك تنمري أكثر من الإناث، وأظهرت النتائج أيضا أن أشكال التنمر اللفظية منتشرة بصورة أكبر من الجسدية عند الأطفال حسب بعض الدراسات منه: دراسة يانغ وكيم (Yang, et, al, 2006) ودراسة كلباتريك وكيريز(Kilpatrick &Kerres, 2003) ودراسة سيلز ويونغ (Seals & Young,2003).

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول الفصل الحالي مجتمع الدراسة وعينته، وأدواتها: مقياس الذكاء الانفعالي لــ بار-اون، ومقياس الطفل المتنمر، بالإضافة إلى الإجراءات ومنهجية الدراسة ومتغيراتها وتصميمها والمعالجة الإحصائية لبياناتها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الصفوف الخامس والسادس الملتحقين في المدارس الحكومية التابعة لمجلس قرية البعنة المحلي في محافظة عكا، والمسجلين في المدارس خلال السنة الدراسية 2009\2010. وعددهم (627) طالباً وطالبة حسب إحصاء قسم الإدارة في المدارس الابتدائية. موزعين على (3) مدارس مختلطة بين الذكور والإناث.

عينة الدراسة:

قام الباحث باختيار عينة قصديه تقدر نسبتها بــ (38%) من إجمالي حجم المجتمع من خلال اختيار طلبة الصفوف الخامس والسادس ذكورا وإناثا من المدرسة الابتدائية في محافظة عكا، المنتظمين في الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2009 – 2010، حيث يتم توزيع أدوات الدراسة عليهم؛ والجدول رقم(1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والصف الدراسي.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس والصف الدراسي

الجنس	**العدد**	**النسبة المئوية**
ذكور	139	58.4
إناث	99	41.6
المجموع	238	100.0
الصف	**العدد**	**النسبة المئوية**
خامس	100	42.0
سادس	138	58.0
المجموع	238	100.0

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام الأدوات الآتية:

1- مقياس الذكاء الانفعالي لبار اون long form (2000)

2- مقياس الطفل المتنمر الذي طورته الصرايرة(2008).

مقياس الذكاء الانفعالي لبار اون long form (2000):

استخدم هذا المقياس في دراسة الجندي (2006) التي قامت بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (420) طالبا وطالبة، من طلبة الصفوف الأول الثانوي العلمي والصف العاشر والصف التاسع بمدرسة اليوبيل، بعد ترجمته من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية ودراسة الشحروري(2007). وهو مصمم لقياس الذكاء الانفعالي للاطفال من أعمار 7–18 سنة.

يتضمن مقياس بار – اون لقياس الذكاء الانفعالي في صورته الأصلية (60) فقرة، 38 فقرة منها لقياس أبعاد الذكاء الانفعالي الأربعة (وهو ما تم استخدامه في الدراسة الحالية) وهي:

1- البعد البينشخصي (intrapersonal scale) ويتألف من (6) فقرات أخذت الأرقام الآتية : 5,2,3,4,1,6.
2- بعد بين الأشخاص (interpersonal scale) ويتألف من (10) فقرات أخذت الأرقام الآتية :7،8،9،14،10،11،12،13،16،15.
3- بعد التكيف (adaptability scale) ويتألف من (10) فقرات أخذت الأرقام الآتية : 34،31،32،33،30،35،36،37،17،38.
4- بعد إدارة الضغوط (stress management scale) ويتألف من (12) فقرة أخذت الأرقام الآتية : 21,22,23,35,24,26,27,28,29,18,19,20.

ولاستخراج دلالات صدق وثبات المقياس في صورته الأصلية، تم تطبيقه على عينة كبيرة من الأطفال والمراهقين الذين اختيروا من مواقع متنوعة للمتكلمين باللغة الانجليزية في الولايات المتحدة وكندا. وفيما يتعلق بثبات المقياس في صورته الأصلية، فقد استخرج معامل

الثبات بطريقة الإعادة، حيث طبق على عينة مكونة ممن (60) طالباً وطالبة من الأطفال والمراهقين، منهم (27) من الذكور و(33) من الإناث، كان معدل العمر لديهم (15. 13) سنة، وتم استخراج مؤشرات الثبات للأبعاد المختلفة عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني، وقد تراوحت معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.77) إلى (0.89). كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة كرونباخ الفا، وقد تراوحت معاملات الثبات بين (0.82) إلى (0.90) (الجندي، 2006)و(الشحروري،2007).

تصحيح مقياس بار – اون للذكاء الانفعالي :

يحتوي مقياس بار – اون على أربعة خيارات لكل فقرة، يختار منها الطالب / الطالبة ما يناسبه من الخيارات وهي كالتالي : 1= نادر جدا،

2= نادرا، 3= أحيانا، 4= غالباً.

بحيث تكون أعلى درجة لكل مفردة دالة على زيادة الذكاء الانفعالي عند المفحوص، باستثناء أرقام الفقرات الآتية : (6)، (15)، (21)، (26)، (28)، (35)، (37)، (46)، (49)، (53)، (54)، (58) بحيث تصبح كالتالي : 4= نادراً جداً، 3= نادراً، 2= أحيانا، 1= غالباً، لأن هذه الفقرات فقرات سلبية، يتم عكس الدرجة التي تأخذها اختيار نادرا جدا، بحيث تصبح أعلى درجة وأقل درجة للاختيار غالباً. وقد تراوحت الدرجات على كل بعد بما يتناسب وعدد الفقرات.

دلالات صدق المقياس وثباته في الدراسة الحالية:

صدق المحتوى:

- عرضت الجندي (2006) فقرات المقياس على عدد من المختصين في اللغة الانجليزية، ثم أعيدت ترجمتها من العربية إلى الانجليزية من قبل مختصين آخرين، وتمت مراجعة الترجمة العربية لفقرات المقياس في صورته الأولية في ضوء المطابقة بين الصياغة الأولى والثانية لترجمة الفقرات.

- تم عرض المقياس بصورته الأولية على لجنة تحكيم مكونة من أساتذة في جامعة عمان العربية للدراسات العليا وجامعة البتراء، حيث طلب من لجنة التحكيم الحكم على مدى ارتباط الفقرة بالبعد الذي وضعت له. ونتيجة لما أشار إليه المحكمون، تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات (فقرة 56، 55، 36، 26، 20، 19، 6) وبقيت جميع الفقرات حسب البعد الذي تقيسه على ما هو علية دون تغيير. وبهذا الإجراء بقي عدد الفقرات (38) فقرة موزعة على الأبعاد كالآتي :

البعد الأول : البينشخصي (6) فقرات.

البعد الثاني : بين الأشخاص (10) فقرات.

البعد الثالث : التكيف (10) فقرات.

البعد الرابع : إدارة الضغوط (12) فقرة.

- تم عرض الفقرات على عينة مكونة من (12) طالباً وطالبة من مدارس الكلية العلمية الإسلامية من طلبة الصف الأول الثانوي علمي (4) طلاب، الصف العاشر (4) طلاب، الصف

التاسع (4) طالبات، لأخذ ملاحظاتهم حول مدى وضوح مضمون الفقرات، حيث عُدّل بعضها في ضوء ذلك.

2- صدق البناء

لدعم صدق البناء للمقياس قامت مطر (2004) بإجراء تحليل عاملي، بهدف تحليل العوامل التي شكلت مقياس بار – اون للذكاء الانفعالي، بالإضافة إلى تحديد معاملات الارتباط الموجودة بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد الفرعي من جهة والدرجة الكلية على المقياس من جهة أخرى، كذلك تم تحديد تشبعات الفقرات على العوامل المختلفة المكونة للمقياس بعد إجراء التدوير المتعامد. وقد أظهرت النتائج بعد إجراء التدوير المتعامد وتحديد العوامل بأربعة عوامل رئيسة لأغراض الدراسة الحالية، وأن المقياس قد فسر (49، 37) من نسبة التباين الكلي، حيث توزعت هذه النسبة كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2): نسب التباين المفسر للعوامل الأربعة على الأبعاد الأربعة لمقياس بار_ اون للذكاء الانفعالي

الأبعاد	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر
البعد البينشخصي	4.079	10.458
البعد بين الأشخاص	3.955	10.142
التكيف	3.649	9.356
إدارة الضغوط	2.939	7.537

ولغايات الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس ، تم حساب ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لفقرات مقياس الذكاء الانفعالي كما هو موضح بالجدول رقم(3)

جدول (3): يبين معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي

الفقرة	معامل الارتباط بالفقرة	الفقرة	معامل الارتباط بالفقرة
1	0.36	20	0.31
2	0.34	21	0.34
3	0.34	22	0.53
4	0.31	23	0.45
5	0.34	24	0.41
6	0.30	25	0.47
7	0.40	26	0.53
8	0.53	27	0.48
9	0.44	28	0.51
10	0.46	29	0.49
11	0.37	30	0.42
12	0.50	31	0.30
13	0.39	32	0.38
14	0.49	33	0.38
15	0.49	34	0.30
16	0.33	35	0.33
17	0.45	36	0.34
18	0.40	37	0.33
19	0.34	38	0.35

يتضح من الجدول (3) بان معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لجميع الفقرات كانت أعلى من (0.30) وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدلالات صدق داخلي.

ثبات المقياس :

فيما يتعلق بثبات المقياس فقد تم التحقق منة كالآتي :

معامل الثبات بطريقة الإعادة :

قام الباحث باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة، حيث تم اختيار عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة من مدارس الابتدائية في محافظة عكا، ومن طلبة الصف الخامس الصف

السادس، وطبق عليهم المقياس للمرة الأولى بتاريخ 15\11\2009، ثم أعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة نفسها بعد (15) يوما. وتم استخرج معاملات الثبات للأبعاد المختلفة عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (pearson) بين التطبيقين الأول والثاني.

وقد تراوحت نسبة معامل الثبات إلى (0.89).

مقياس الطفل المتنمر:

استخدم هذا المقياس في دراسة الصرايرة (2009) بعد الموافقة عليه من لجنة التحكيم،وهو مصمم لطلبة من أعمار 10–18 سنة، ثم إعداده بعد الإطلاع على الإطار النظري الخاص بسلوك التنمر وعلى الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة في هذه الدراسات، وبعدها تم تصميم صورة أولية لمقياس الطالب المتنمر وضحيته، والذي تكون من (24) فقرة موزعة على بعدين (جسدي ، لفظي ،والعاطفي).

صدق الأداة :

للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين من حملة درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي والإرشاد والصحة النفسية، وممن لديهم خبرة في التحكيم من جامعتي مؤتة وعمان العربية، حيث طلب منهم تحكيم الأداة من حيث وضوحها ومناسبة الفقرات للبعد الذي تنتمي إليه ووضوح اللغة. وتم اعتماد نسبة اتفاق 80% فأكثر للإبقاء على الفقرة أو حذفها. وقد قام الباحث بإجراء التعديلات المناسبة في ضوء آراء لجنة التحكيم واقتراحاتهم مع الاحتفاظ بالمعنى الأصلي للفقرة.

ولغايات الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس ، تم حساب ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لفقرات مقياس الطفل المتنمر كما هو موضح بالجدول رقم(4).

جدول (4): يبين معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التنمر

الفقرة	معامل الارتباط بالفقرة	الفقرة	معامل الارتباط بالفقرة
1	0.31	13	0.48
2	0.39	14	0.57
3	0.39	15	0.46
4	0.30	16	0.54
5	0.36	17	0.36
6	0.43	18	0.36
7	0.32	19	0.43
8	0.34	20	0.43
9	0.36	21	0.35
10	0.43	22	0.48
11	0.53	23	0.53
12	0.52		

يتضح من الجدول (4) بان معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لجميع الفقرات كانت أعلى من (0.30) وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدلالات صدق داخلي.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على (30) طالبا وطالبة، ممن تنطبق عليهم خصائص مجتمع الدراسة ، وبعد مضي أسبوعين أعيد التطبيق مرة أخرى، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين كمؤشر على معامل ثبات الأداة، وقد تراوحت نسبة معامل بيرسون إلى (89%).

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بالإجراءات التالية لبلوغ أهداف الدراسة الحالية:

1- استخدام مقياس بار – اون للذكاء الانفعالي المترجم من اللغة الانجليزية ألى العربية.

2- استخدام مقياس الطفل المتنمر الذي استخدم بدراسة الصرايرة (2007) بعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، والدراسة الاستطلاعية.

3- التحقق من صدق الأداة وثباتها.

4- اختيار عينة الدراسة، بعد إجراء حصر دقيق لمجتمع لدراسة.

5- الحصول على الموافقات من الجهات المعنية من أجل تسهيل عملية جمع البيانات.

6- توزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة مع الإرشاد الشخصي لكل طالب.

7- إدخال البيانات إلى الحاسوب تمهيدا لتحليلها.

متغيرات الدراسة:

شملت الدراسة الحالية مجموعة من المتغيرات وهي :

المتغيرات المستقلة :

1- الذكاء الانفعالي وتتراوح درجة المفحوص عليها (60-350).

2- الجنس وله مستويان (ذكور ، إناث).

3- سلوك التنمر.

4- الصف الدراسي وله مستويان (خامس، سادس).

المتغير التابع:

1- متوسط أداء أفراد العينة على أدوات المقياس

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الوصفية والتحليلية لتحليل بيانات الدراسة حيث استخدمت:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى انتشار سلوك التنمر لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا، إلى جانب تحديد مستويات الذكاء الانفعالي لدى طلبة المدارس الابتدائية، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الذكاء الانفعالي و سلوك التنمر لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا باختلاف متغيري الجنس، والمستوى الدراسي.

السؤال الأول:

ما مدى انتشار سلوك التنمر لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا.

للإجابة عن هذا السؤال تم التكرارات والنسب المئوية بالاعتماد على المعيار الاتي:-

- اقل من 40 منخفض
- 41- 56 متوسط
- 57 فاكثر مرتفع

والجدول رقم(5) يبين نسبة انتشار سلوك التنمر طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا.

جدول (5)

التكرارات والنسب المئوية لمدى انتشار سلوك التنمر لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة

عكا.

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
منخفض	2	0.8.
متوسط	23	9.7
مرتفع	213	89.5
المجموع	238	100.0

يتضح من الجدول(5) أن 0.8% من أفراد عينة الدراسة هم ضمن فئة المنخفض، وان 9.7% من أفراد عينة الدراسة هم ضمن فئة المتوسط، وان 89.5% من أفراد عينة الدراسة هم ضمن فئة المرتفع، وهذا يشير الى ان انتشار سلوك التنمر مرتفع جدا.

السؤال الثاني:

ما مستويات الذكاء الانفعالي لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تصنيف استجابات أفراد عينة الدراسة إلى ثلاثة مستويات حسب المعيار التالي:

- أقل من الدرجة 76 مستوى منخفض.
- الدرجة 77- 114 متوسط.
- أعلى من 114 مرتفع.

والجدول رقم (6) يبين مستويات الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة عكا.

جدول (6)

مستويات الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة عكا.

الفئة	المتوسط	التكرار	النسبة المئوية
منخفض	69.97	34	14.3
متوسط	92.18	169	71.0
مرتفع	125.86	35	14.7
المجموع	93.96	238	100.0

من الجدول (6) يتضح أن نسبة (14.3%) من أفراد عينة الدراسة مستوى الذكاء الانفعالي لديهم منخفض، وان (71%) من إفراد عينة الدراسة مستوى الذكاء الانفعالي لديهم متوسط، وأن (14.7%) من أفراد عينة الدراسة مستوى الذكاء الانفعالي لديهم مرتفع.

السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا تعزى إلى متغير الجنس أو المستوى الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدولين رقم(7) ورقم(8) يبينان نتائج ذلك.

جدول (7)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا تعزى إلى متغير الجنس

الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الذكور	94.82	17.59	-0.41	0.68
الإناث	92.98	17.69		

يتضح من الجدول (7) أن قيمة الإحصائي (ت) بلغت (−0.41) وهذه القيمة ليست دالة عند مستوى (0.05) لذا لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا تعزى إلى متغير الجنس.

جدول (8)

نتائج اختبار (ت) لدلالة فروق متوسطات الدرجات على مقياس الذكاء الانفعالي لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الخامس	63.72	6.28	-0.59	0.55
السادس	64.26	6.42		

يتضح من الجدول (8) أن قيمة الإحصائي (ت) بلغت (–0.59)، وهذه القيمة ليست دالة عند مستوى (0.05)؛ لذا لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في سلوك التنمر لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا تعزى إلى متغير الجنس أو المستوى الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول (9) يبين نتائج ذلك.

جدول (9)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات على مقياس التنمر لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا تعزى إلى متغير الجنس

الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الذكور	63.93	6.04	0.20	0.83
الإناث	64.10	6.25		

يتضح من الجدول (9) أن قيمة الإحصائي (ت) بلغت (0.20)، وهذه القيمة ليست دالة عند مستوى (0.05)؛ لذا لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في سلوك التنمر لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا تعزى إلى متغير الجنس.

جدول (10)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات على مقياس سلوك التنمر

لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الخامس	93.37	14.94	-0.53	0.60
السادس	94.71	20.21		

يتضح من الجدول (10) أن قيمة الإحصائي (ت) بلغت (0.53) وهذه القيمة ليست دالة عند مستوى (0.05)؛ لذا لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في سلوك التنمر لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق بين الذكاء الانفعالي وسلوك التنمر لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا. كما وهدفت إلى التعرف على مدى انتشار سلوك التنمر لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا. وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات الذكاء الانفعالي لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا، وأيضا هدفت الدراسة إلى التعرف على الاختلاف في الفروق بين الذكاء الانفعالي وسلوك التنمر لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا يعزى إلى متغيري الجنس، والمستوى الدراسي.

وبعد أن تم عرض النتائج سيقوم الباحث بمناقشة النتائج التي تم التوصل إليها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مدى انتشار سلوك التنمر لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا؟

يتضح من خلال نتائج السؤال الأول أن نسبة انتشار سلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة عكا كبير جدا، حيث يتضح من الجدول(6) أن (0.8%) من أفراد عينة الدراسة هم ضمن فئة المنخفض، وان (9.7%) من أفراد عينة الدراسة هم ضمن فئة المتوسط، وان (89.5%) من أفراد عينة الدراسة هم ضمن فئة المرتفع، وهذا يشير إلى أن انتشار سلوك التنمر مرتفع جدا.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة يانغ وكيم وشن ويون (yang, kim, kim, shin & yoon, 2006) والتي أشارت نتائجها إلى انتشار التنمر بين الطلبة، حيث شكل المتنمرون

نسبة (12%)، وشكل الضحايا نسبة (5.3%)، في حين شّكل الضحايا المتنمرون نسبة (7.2%). وتوافقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة قام بها جوفونن (Juvonen,2003)، هدفت إلى معرفة مدى انتشار سلوك التنمر بين طلاب المرحلة الأساسية. وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار سلوك التنمر وصل إلى (22%) من العينة، و،(19%) منهم ضحايا، و(6%) على أنهم مستقوون / ضحايا. مما يؤكد أن البيئة المدرسية تساعد على نشوء التنمر، وذلك يعود الى كبر المدرسة وعدم اتخاذ القرارات الحاسمة وتوعية الطلبة للحد من هذا السلوك، بالإضافة إلى أن التنمر يحدث بعيدا عن أنظار المعلمين، لذلك نرى أن ظاهرة التنمر منتشرة في المدارس الابتدائية في محافظة عكا لأن عدم التناوب المستمر من المعلمين في الصفوف والساحات والمرافق بين الصفوف يزيد من ظاهرة التنمر، وربما يعود ذلك إلى أسباب أخرى تؤدي إلى انتشار سلوك التنمر بشكل كبير جدا بين الطلبة في المرحلة الابتدائية في محافظة عكا.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستويات الذكاء الانفعالي لدى طلبة المدارس الابتدائية من محافظة عكا ؟

يتضح من نتائج السؤال الثاني، أن نسبة (14.3%) من أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى منخفض من الذكاء الانفعالي ، وأن (71%) من أفراد عينة الدراسة مستوى الذكاء الانفعالي لديهم متوسط، وأن (14.7%) فقط من أفراد عينة الدراسة مستوى الذكاء الانفعالي لديهم مرتفع. وهذا يشير إلى أن معظم الطلبة في المدارس الابتدائية من محافظة عكا يتمتعون بمستوى متوسط من الذكاء الانفعالي، ولم يحصل الباحث على دراسات سابقة تناولت توزيع

مستويات الذكاء الانفعالي، لذا فإن الباحث يعلل ويبرر هذه النتيجة، حيث إن نسب توزيع الطلبة على الذكاء الانفعالي قريبة من التوزيع الطبيعي. وهذا يقودنا إلى الاستنتاج بأن الذكاء الانفعالي كغيره من الصفات والخصائص النفسية تخضع في توزيعها إلى المنحنى السوي، وهذا ما تحقق في نتيجة الدراسة الحالية. ونستنتج بأنه لا يوجد علاقة بين الذكاء الانفعالي وسلوك التنمر، حيث أن مستويات الذكاء الانفعالي التي تشير إلى أن أكثرية طلاب المدارس الابتدائية في محافظة عكا يتمتعون بذكاء انفعالي متوسط، مما يؤكد صحة نتائج الدراسة في السؤال الأول على أن ظاهرة التنمر منتشرة في المدارس الابتدائية بشكل كبير، لا بسبب تدنٍ في مستويات الذكاء الانفعالي، ولكن ربما إلى أسباب أخرى.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا تعزى إلى متغير الجنس أو المستوى الدراسي؟

يتضح من نتائج السؤال الثالث بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا تعزى إلى متغير الجنس أو المستوى الدراسي. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة عن الدراسة التي قام بها مارثا وجورج (Martha & George,2001)، وهدفت إلى الكشف عن أثر الجنس والتحصيل والعرق في الذكاء الانفعالي. أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي، وذلك لصالح الذكور. وأشارت نتائج الدراسة أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من ضبط النفس، وذلك لصالح الإناث.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة راضي(2001)، والتي هدفت إلى تحديد ما إذا كانت هناك فروق في الذكاء الانفعالي بين الجنسين من طلاب الجامعة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عوامل الذكاء الانفعالي، وذلك لصالح الإناث. وقد توافقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة قام بها فويتزوسكي وآخرون (Woitaszewski, et al,2004)، هدفت إلى قياس الذكاء الانفعالي للكشف عن درجة مساهمته في النجاح الاجتماعي والأكاديمي لعينة طلاب من الصفوف الحادي عشر والثاني عشر. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين الذكاء الانفعالي ونسبة النجاح الاجتماعي والأكاديمي لهؤلاء المراهقين.

ونستنتج أن للبيئة التربوية سواء أكانت في المدرسة أم في البيت تأثيراً كبيراً في نتائج الدراسة، لذلك نرى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا، وهذا يؤكد صحة نتائج السؤال الثاني الذي هو أيضا ينفي وجود علاقة بين مستويات الذكاء الانفعالي وظهور سلوك التنمر، وربما يعود ذلك إلى أن البيئة التي استخدمها الباحث في دراسته لا تفرق بين الذكور والإناث وتقوم على تربية كل من الذكور والإناث، بشكل متساوٍ بدون تفرقة. وبالنسبة لمتغير المستوى المدرسي، فقد ظهر من نتائج الدراسة أن طلاب الصف الخامس ابتدائي وطلاب الصف السادس ابتدائي لم يتأثروا بالذكاء الانفعالي ربما لتقارب الصفين في العمر، وربما لأنهم متواجدون في مرحلة نمو، لذلك وجدنا أن النتيجة التي توصلت إليها الدراسة متشابهة في كلا الصفين.

مناقشة نتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في سلوك التنمر لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا تعزى إلى متغير الجنس أو المستوى الدراسي؟

يتضح من نتائج السؤال الرابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر لدى طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عكا تعزى إلى متغير الجنس أو المستوى الدراسي. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة قام بها سليز ويونغ (Seals & young,2003)، وهدفت إلى دراسة انتشار التنمر في المدرسة وعلاقته ببعض المتغيرات : (الجنس والانتماء). والتي أشارت إلى وجود فروق بين المجموعات تعود لاختلاف الجنس، حيث كان الذكور أكثر مساهمه في سلوك التنمر من الإناث. كما واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ايرلاند (Ireland,2000)، والتي أشارت إلى وجود فروق داله إحصائيا تعود لاختلاف الجنس، حيث كانت درجة الذكور أكثر بكثير من درجات الإناث. إلا أننا نجد أن هناك اتفاقاً ما بين النتيجة الحالية والدراسة التي أجراها لارك وبيران(Larke&Beran,2006) والتي هدفت إلى دراسة الفروق بين سلوك التنمر والمهارات الاجتماعية، والتي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين سلوك التنمر والعلاقات الاجتماعية التي تعزى إلى متغير الجنس.واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة قام بها سيلز ويونج(Seals & Young,2003)، هدفت إلى دراسة سلوك التنمر عند طلبة الصفين السابع والثامن وعلاقته بالجنس، والصف الدراسي، واحترام الذات، والاكتئاب. وأظهرت نتائجها أن الذكور أكثر تنمرا من الإناث، وأن طلبة الصف السابع أكثر تنمرا من طلبة الصف الثامن.

ويعلل الباحث هذه النتيجة بأساليب التنشئة الاجتماعية لكلا الطرفين في هذا العمر، حيث يسعى الوالدان في عصرنا هذا إلى تنشئة الأطفال تنشئة متشابهة دون التمييز بين الذكور والإناث، لذلك نرى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر يعزى إلى متغير الجنس أو المستوى الدراسي. وربما عاد السبب إلى تأثير وسائل الإعلام والبرامج المتلفزة على الطلبة، أو انخفاض أو ارتفاع في نسبة الذكاء العام(IQ) لدى الطفل التي تؤدي إلى ظهور سلوك التنمر لديه، وربما إلى أسباب أخرى.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث في الدراسة الحالية فإنه يقترح اجراء دراسات مستقبلية حول :

1- سلوك التنمر وعلاقته بنسبة الذكاء العقلي بمتغيرات وأبعاد جديدة.

2- سلوك التنمر والتوافق النفسي.

3- علاقة الذكاء الانفعالي بتدني تقدير الذات لدى المتنمرين.

4- علاقة الذكاء الانفعالي بأشكال سلوك التنمر.

5- الفروق بين البيئة الأسرية وسلوك التنمر.

6- تأثير وسائل الإعلام في سلوك التنمر.

7- الفروق بين الذكاء الاجتماعي وسلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

المراجع

المراجع

المراجع العربية:

- ابو جادوا، صالح(2004)، **علم النفس التربوي**،دار المسيرة، عمان.

- الجندي،غادة مظهر(2006)، **الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين وعلقته بالتحصيل الاكاديمي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

- جولمان،دانيال(2000)،**الذكاء الانفعالي**،(ط2)ترجمة هشام الحناوي، هلا للنشر والتوزيع:القاهرة.

- جولمان، دانيال(2008)،**الذكاء العاطفي**، ترجمة مكتبة جرير:السعودية.

- حسين، سلامه عبد العظيم وحسين،طه عبد العظيم (2006)،**الذكاء الوجداني للقيادة التربوية**،دار الفكر:عمان.

- الخولى، محمود سعيد(2007)، **العنف المدرسي**،مكتبة الانجلو المصرية،القاهرة.

- راضى، فوقية محمد (2001). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي و القدرة على التفكير الابتكار لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**- جامعة المنصورة، العدد 45، ص ص 173-204.

- السفاريني،اياد(2006)،**الذكاء العاطفي**، الاوائل للتوزيع والنشر: سوريا.

- الشحروري، مها (2007). **أثر الألعاب الالكترونية على العمليات المعرفية والذكاء الانفعالي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

- الصرايرة، منى محمود(2007)، **الفروق في تقدير الذات والعلاقات الاسرية والاجتماعية والمزاج والقيادية والتحصيل الدراسي بين الطلبة المتنمرين وضحاياهم والعاديين في مرحلة المراهقة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

- عثمان، فاروق السيد(2001)، **القلق وادارة الضغوط النفسية**،دار الفكر العربي:القاهرة.

- عواد، محمد(2004)، الغضب كحالة وسمة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، **مجلة العلوم التربوية**،5 ،173-143، جامعة قطر.

- عواد،محمد مصطفى(2009)،**أثر كل من العدائية والغضب والاكتئاب في سلوك الاستقواء لدى الطلبة المراهقين في مدينة الزرقاء وعلاقته بالسلوك**

الاجتماعي المدرسي والفاعلية الذاتية لديهم، أطروحة دكتوراه،الجامعة الأردنية،عمان.

- القطامي، نايفة والصرايره، منى(2009). **الطفل المتنمر**، دار الميسرة: عمان.

- المجالي، غدير (2003)، **مرحلة المراهقة ومشكلاتها في المجتمع الأردني**، ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- مصطفى،عبد الرحمن(2007)،التنمر،**جريدة إيلاف الالكترونية، العدد 2116.**

- مطر، جيهان وديع(2004)، **أثر برنامج تعليمي- تعلمي مستند إلى نظرية الذكاء في مستوى هذا الذكاء الانفعالي ودرجة العنف لدى طلبة الصف الخامس والسادس المصنفين عدوانيين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

- النسور، الهام(2004)، **علاقة نمط التنشئة الأسرية بمفهوم الذات وتوكيد الذات والتحصيل لدى طالبات الصف العاشر بمديرية همان الثانية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية،عمان.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Bar-On, R. (1997). **The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): A Test of Emotional Intelligence**. Toronto, Canada.
- Besag, V.E. (1989), **Bulling and victims in schools**, Buckingham: Open University Press.

- Bidwell, N. (1997). **The nature and prevalence of bullying in elementary schools**. A summary of amasters thesis. From: www. Ssta.sk. ca/ research**/ school_ improvement** / 97- 06. hyml.

- Bollmer, J. Milich, R. Harris M J & Maras M. (2005). A friend in need. The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying . **Journal of Interpersonal Violence.**26(6)-701-712.

- Boulton, M.J.& Underwood, K. (1992), Bully/Victim proplems among middle school children**, Br.J.Psychol**.,62,73-87.

- Boulton,MJ & Smith, PK.(1994). Bully/victim proplem among middle school children: **Stability self perceived competence, and peer acceptance. British Journal Development Psychology.12.315-329.**

- Cartwright, N. (1995), Combatting bulling in a secondary school in the United Kingdom, **Journal for a Just and Caring Education**, 1(3),345-353.

- Cherniss,C,(2000).**Emotional Intelligence:What it is and why it matters**.**Available** (online): www.eiconsortium.com

- Forero, R Mclellan, L. Rissel, C & Bauman,(1999). **Bullying behaviour and psychosocial health among school students in new south wales**, Australia. Bmj.319.344-348.

- Gilbert, S. (1999), **Study finds bullies and victims are more alike than different both group likely to be suffering from depression**, Retrieved October 5, 2006, from: http://www.sfgate.com

- Goleman، R. (1995). Cognitive development، **Annual review of Psychology**، 29، 297-332.

- Goleman,D.(1995).Emotional Intelligence.New York:**Bantam Books.**

- Horwood,J.Waylen, A. Herrick, D.williams, C. &wolke, D.(2005). **Common visual defects and peer victimization in Children**. 46(4). 1177-1181.

- Huebner, a. (2002).**Adolescent Bullying. Human Development**. **Posted april** 2002.

- Ireland, C.A. & Irland, J.L. (2000), Descriptive analysis of the nature and bullying among juvenile and young offenders, **Aggressive Behavior**,30,29-42.

- Kaltiala- Heino, R. Rimpela, M, Marttunen, M.rimpela, A& Rantanen,P(1999).**Bullying, depression, and suicidal ideation in finnish adolescents: school survey**. bmJ. 319.348-351.

- Kaukiainen, A.Salmivalli, C. lagerspetz,K.tamminen, M. Vauras, M.maki, H & Poskiparta,E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self- concept :connections to bully-victim problems. **scandinavian Journal of psychology**.43.269-278.

- Kilpatrick, D. & Kerres, M.(2003),Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies and bull/victims in an urban middle school, **School Psychology Review**.32(3).

- Kristensen,S. &,Smith.P.(2003), The use of Coping Strategies by Danish Children Classed as a bullies, victim and not involved in response to different types of bullying, **Scandinavian JournalofPsychology**,44,479-488.

- Kumpulainen, K. Rasanen E.Henttonen, I. Almqvist,F. Kresanov, K.Linna,s. Moilanen, I.Piha,J.Puura, K & Tamminen,T.

(1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age chidren. **Child abuse and neglect.** 22.705-717.

- Lane,D .(1988), Violent Histories: Bullying and Criminality, In D.P. Tattum, & D.A. Lane(Eds), **Bulling in schools. 95-104, Stafforshire: Trentham: Trentham Books**.

- Larke,I,D & Bearan, T,N.(2006). The relationship between bullying and social skills in primary school students. **Educational research**,16(2006).

- Leddy,J& O'connell.(2002). The prevalence, nature and psychological correlates of bullying in lrish prisons **,legal and criminological psychological society** . 7.131-140.

- Litz,e,w.(2005). **A an analysis of bullying behaviors at e.b.stanley middle school in Abingdon**, Virginia, published doctoral dissertation, East Tennessee State University.

- Lvarsson, t. Broberg, A. Arvidsson,t & Gillberg, c.(2005). Bullying in adolescence : psychiatric problems in victims and bullies as measured by the youth self report (ysr) and the depression self-rating scale (dsrs)**. Nord j psychiatry**.59(5).365-373.

- Martinez-Pons, M. (1997/1998), "**The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning**",Imagination,Cognitionand Personality

- Martha,T.&George,M.(2001).Emotional Intelligence: The effect of gender, GPA,ethnicity. **Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association , Mexico city,November 14-16**

- Mayer، D.J، Salovey، P، & Caruse، D. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence**,** **Intelligenc,** 27 (4)، 267 – 298

- Mayer، J.D. & Salovey، P.(1993) the intelligence of emotional intelligence, **Intelligenc,** 17، 433-442

- Mellor, a. (1997). **Bullying in scottish secondary school**. (on-line). Available at: **http://www.scre.ac.uk./spotlight/spotlight23.html Retrieved on 2004/08/24.**

- Mynard, H & Joseph, S. (1997) Bully/ victim problems and their associateon with eysenck, s personality dimensions in 8 to 13 year-old.**British Journal of Educational psychology**. 67.4-51.

- Nansel , T, Overpeck, M. Pilla. R. Ruan, W. Simons-Morton, B. & Scbeidt p.(2001). Bullying behaviors among us youth. Prevalence and association with psychosocial. Adjustment. **Jama**.285.2094-2100.

- O'moore,A.M,M & Kirkham C. (2001).Self-esteem and its relationship to bullying behavior. **Aggressive Behavior**.27.269-283.

- Olafsen, R. and Viemro, V. (2000), Bull/Victim proplem and coping with stress in school among 10 to 12 year-old pupilis in Aland Finland, **Aggressive Behavior**, 26,57-65.

- Olweus, D.(1978),**Aggression in school: Bullies and Whipping boys, Washington**: DC: Hemisphere.

- Olweus , D. (2001), **Bullying at school : tackling the prpblem**, Research Center For Health Promotion,London: Aronld a member of the hodder Headking group.

- Pattersong.B.(2005). The bully as victim ? **Paediatric Nursing. 17(10).**

- Rigby,K.(2003).**Addressing Bullying in School:**theory and practice. Australian Institute of Criminology.

- Rigby, K & Slee, P.(1993). Dimensions of interpersonal relatioN among Australian children and implications for psychological well-being . **The Journal of social psychology.**133(1).33-42.

- Roberts, W. (2006), **Bulling From Both Sides: Strategic Intervention for Working With Bullies and Victims**, **USA: Corwin press**.

- Salmon G. James,A. & smith,D. (1998). Bullying in school: Self reported anxiety, depression, and self-esteem in secondary school children. **British Medical Journal**.317.924-925.

- Sarazen, J,A. (2002). **Bullies and their victims** : Identification and interventions. A research Paper. University of Wisconsin-stout.

- Seals, D. & Young, J. (2003). Bullying in victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. **Adolescence**. 38(152).735-747.

- Smith,C.A. (2004). Raising courageous kids bullying facts. **Extension specialist n Kansas state university research and extension**.

- Smith,PK.(2000**).**Bulling and harassment in school and the rights of children. **Children & Society**. 14.294-303 .

- Starr, L.(2000). Sticks and stones and names can hurt you: - De-myth –tidying the class room bully . **Education world**.

- Stein, S.J. and Book, H.E. (2000), **The EQ Edge: Emotional Intelligence and Your Success,** Toronto Stoddart Publishing

- Sutarso, et al. (1999) **Effect of gender and GPA on EQ. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association,** Tuscaloosa

- Tapia, M. (1995) The relationships of the emotional intelligence inventory. **Cognition and Personality,8(1),117-127**

- Tritt , C & Duncan, R,d.,(1997). The relationship between hildhood bullying and young adult self-esteem and loneliness**. Journal of Humanistic Education & Development;**36(1),p35-45.

- Vilioen, J. Oneill,M& Sidhu,A.(2005). Bullying behaviors in fermale and male adolescent offenders: prevalence, types and association with psychosocial adjustment**. Aggressive behavior.31.521-536.**

- Warden , D & Mackinnon, S.(2003).prosocial children, bullies and victims: an investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. **British Journal of Educational Psychology**.21.367-385.

- Wolke,D.Sarah, W.Stanford, K. and Schulzs(2002),Bullying and victim of primary school factors, **British Journal of Psychology**,92,673-696.

- Woods , S & wolke, D. (2004) . Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement**. Journal of school psychology**. 42. 135-155.

- Yang,S.Kim, J.Kim, S.Shin.I.& Yoon, J.(2006). Bullying and victimization behaviors in boys and girls at south Korean primary schools. 45(1).69-77**. Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry.45(1).69-77.**

الملاحق

ملحق رقم (1) : مقياس الطفل المتنمر

مقياس الطفل المتنمر

البيانات الأولية

الاسم : **العمر :**

الصف " الشعبة" : **الجنس:**

أخي الطالب يتكون مقياس الطفل المتنمر من عدة عبارات لقياس سلوك التنمر.

فيما يلي عدد من الفقرات التي تحتوي على مجموعة من السلوكات التي قد تكون مارستها في المدرسة هذا العام والمطلوب منك تحديد بوضع علامة (√) مدى تكرار حدوث مثل هذا السلوكات سواء قمت بها أنت تجاه الآخرين من زملائك في المدرسة أو الصف أو قام بها زميل آخر نحوك

علماً بأنه ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر بدقة عن رأيك وسلوكياتك مع زملائك.

من فضلك لا تترك عبارة دون الإجابة عليها وتأكد أن استجاباتك ستظل في سرية تامة.

وشكراً لتعاونكم ،،، الباحث

مقياس الطفل المتنمر

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	نادرا
1	يهددني أو\ ويضربني بعض زملائي في المدرسة			
2	أتعمد انتقاد احد زملائي في المدرسة أمام الآخرين نقدا قاسيا			
3	أطلق الشائعات حول بعض زملائي			
4	سبق وان قمت بضرب أو تهديد أو دفع احد زملائي في المدرسة			
5	لا يشاركني بعض زملائي في الأنشطة الصفية			
6	سبق وان قاطعت بعض زملائي أو حرضت الآخرين على عدم مصادقتهم			
7	ينتقدني بعض زملائي في المدرسة أمام الآخرين نقدا قاسيا			
8	يتجاهلني بعض زملائي في المدرسة ولا يتحدثون معي			
9	حدث أن قمت بسرقة ممتلكات احد زملائي في المدرسة			
10	يضايقني زملائي بتعليقات ساخرة عن لون بشرتي أو شكلي، أو وزني أو طولي، أو طريقة كلامي أو لبسي.....الخ			
11	ينشر زملائي الشائعات عني			
12	يطلق زملائي في المدرسة نكات علي تجعل الآخرين يضحكون مني			
13	أطلق دائما النكات الاستهزائية على احد زملائي في المدرسة			
14	يهددني بعض زملائي في المدرسة بأدوات مثل سكين، قلم،عصا،....الخ			
15	أقوم بإطلاق تعليقات ساخرة على زميلي بسبب (وزنه ، طوله ، لونه ، بشرته ،شكله،طريقة كلامه،ولبسه،علاماته، وضعة الاقتصادي)			
16	أطلق على بعض زملائي في المدرسة بعض الأسماء والألقاب النابية			
17	يقاطعني بعض زملائي في المدرسة أو لا يريدون مصادقتي			

			حدث وان قام احد زملائي في المدرسة بسرقة ممتلكاتي الخاصة	18
			أتجاهل احد زملائي في المدرسة ولا أتحدث معه	19
			أتعمد عدم مشاركة احد الطلبة في الصف بالأنشطة الصفية	20
			أقوم بإجبار احد زملائي في المدرسة على فعل شيء لا يرغب فيه	21
			سبق وان قمت بتهديد احد زملائي في المدرسة أو الصف بأدوات مثل سكين، قلم،عصا....الخ	22
			يطلق علي بعض زملائي في المدرسة أسماءً أو ألقابا نابية	23
			يجبرني بعض زملائي في المدرسة على عمل شيء لا أريد عمله	24

ملحق رقم (2): مقياس بار – اون للذكاء الانفعالي

مقياس بار اون- للذكاء الانفعالي

البيانات الأولية

الاسم : **العمر :**

الصف " الشعبة" : **الجنس:**

أخي الطالب يتكون هذا مقياس بار اون من عدة عبارات لقياس **الذكاء الانفعالي.**

مطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بدقة وتحدد إجابتك بوضع علامة (√) أسفل الاختيار الذي يمثل وجهة نظرك.

علماً بأنه ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر بدقة عن رأيك وما تشعر به بالفعل.

من فضلك لا تترك عبارة دون الإجابة عليها وتأكد أن استجاباتك ستظل في سرية تامة.

وشكراً لتعاونكم ،،، الباحث

الرقم	الفقرة	غالبا	أحيانا	نادرا	نادرا جدا
1	من السهل أن اخبر الناس عما اشعر به				
2	أستطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري				
3	يصعب علي التحدث عن مشاعري العميقة				
4	أستطيع أن اصف مشاعري بسهولة				
5	يسهل علي أن اخبر الآخرين بما اشعر				
6	لدي مشكلة في الحديث عن مشاعري للآخرين				
7	أجيد فهم مشاعر الآخرين				
8	اهتم لما يحصل للآخرين				
9	أستطيع عادة معرفة شعور الآخرين				
10	من المهم أن يكون للفرد أصدقاء				
11	أحاول أن لا أؤذي مشاعر الآخرين				
12	ارغب بمساعدة الآخرين				
13	أستطيع أن أكون الصداقات بسهولة				
14	اشعر بالاستياء عند إيذاء مشاعر الآخرين				
15	أحب أصدقائي				
16	أستطيع أن اعرف عندما يكون احد أصدقائي المقربين حزينا				
17	اعرف عندما الآخرون متضايقون حتى لو لم يقولوا شيئا				
18	أستطيع أن أبقى هادئا عندما أكون متضايقا				
19	من الصعب السيطرة على غضبي				
20	اعرف كيف أبقى هادئا				
21	هناك أشياء تزعجني كثيرا				
22	أتشاجر مع الناس				
23	مزاجي حاد				

				اغضب بسهولة	24
				ليس من السهل أن أتضايق أو انزعج	25
				عندما اغضب من احد، أبقى غاضبا لمدة طويلة	26
				يصعب علي أن انتظر دوري	27
				أتضايق بسهولة	28
				عندما اغضب أتصرف دون تفكير	29
				أحاول أن استخدم طرقا مختلفة للإجابة عن الأسئلة الصعبة	30
				يسهل علي فهم الأشياء الجديدة	31
				أستطيع أن افهم الأسئلة الصعبة	32
				أحاول الاستمرار في معالجة المشكلة التي تواجهني إلى أن أجد حلا لها	33
				أستطيع أن أتوصل إلى إجابات جيدة لأسئلة صعبة	34
				أستطيع أن أجيب عن سؤال صعب بعدة طرق عندما ارغب في ذلك	35
				أستطيع بسهولة استخدام طرق متعددة لحل المشكلات	36
				عندما أجيب عن الأسئلة الصعبة أحاول أن أفكر في عدة حلول لها	37
				أجيد حل المشكلات	38